

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA ANGLICKÉHO JAZYKA**

**Výuka slovní zásoby pomocí příběhů
v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Eliška Martykánová
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Danuše Hurtová
Plzeň, 2013

UNIVERSITY OF WEST BOHEMIA

FACULTY OF EDUCATION
DEPARTMENT OF ENGLISH

**Teaching vocabulary through stories in English
lesson in primary school**

THESIS

Eliška Martykánová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Supervisor: Mgr. Danuše Hurtová

Plzeň, 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 20. březen 2013

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Danuši Hurtové za pomoc a odborné vedení při realizaci diplomové práce.

ABSTRACT

Martykánová, Eliška

Západočeská univerzita v Plzni. Duben, 2013

VÝUKA SLOVNÍ ZÁSoby POMOCÍ PŘÍBĚHŮ V HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ

Supervisor: Mgr. Danuše Hurtová

Tato diplomová práce se zabývá zaváděním nové slovní zásoby pomocí příběhů v hodinách anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Cílem této práce bylo odpovědět na 2 výzkumné otázky:

1. Je vyprávění příběhů vhodnou technikou k prezentaci nové slovní zásoby?
2. S jakými ohlasy se tento způsob prezentace setkává u dětí?

Práce je rozdělena do dvou částí – teoretická a praktická. Teoretická část je rozdělena do čtyř podkapitol. Poskytuje základní informace o žákovi na prvním stupni ZŠ a popisuje specifika vyučování anglického jazyka s oporou o Rámcový vzdělávací program. Dále charakterizuje termín slovní zásoba, a blíže popisuje její první výukovou fázi – prezentaci. V neposlední řadě vyzdvihuje význam užití příběhů ve výuce anglického jazyka. Praktická část blíže seznamuje se zvolenými metodami výzkumu, kterými v tomto případě byli experiment a dotazník. Výsledky jsou znázorněny pomocí grafů a opatřeny komentářem.

Z výsledků výzkumu je patrné, že příběhy do hodin anglického jazyka patří a mohou být využity jako netradiční způsob prezentace nové slovní zásoby. Žáci tuto metodu vítají a v kontrolních cvičeních dosahují velmi dobrých výsledků.

OBSAH

1	ÚVOD	1
2	TEORETICKÝ ROZBOR	3
2.1	ŽÁK NA PRVNÍM STUPNI	3
2.1.1	Rozvoj poznávacích procesů	3
2.1.2	Učební styly	5
2.2	CIZÍ JAZYK V UČIVU NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	6
2.3	SLOVNÍ ZÁSoba	7
2.3.1	Zavedení nové slovní zásoby	8
2.3.2	Prezentace nového výrazu	9
2.3.3	Typy prezentace významu slova	10
2.4	VÝZNAM PŘÍBĚHU VE VÝUCE NA 1. STUPNI	11
2.4.1	Proč příběhy?	11
2.4.2	Výběr příběhu	15
2.4.3	Než začneme příběh vyprávět	16
2.4.4	Prezentace pomocí příběhu	18
2.5	SHRnutí TEORETICKÉHO VÝZKUMU	21
3	METODY VÝZKUMU	22
3.1	EXPERIMENT	23
3.1.1	Subjekty experimentu	23
3.1.2	Průběh experimentu	24
3.2	DOTAZNÍK	26
3.2.1	Respondenti výzkumu	28
3.3	SHRnutí METOD VÝZKUMU	28
4	VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE	29
4.1	VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE EXPERIMENTU	29
4.1.1	Práce se skupinou T1	30
4.1.2	Práce se skupinou T2	31
4.1.3	Práce se skupinou T3	32
4.1.4	Celková úspěšnost	33
4.1.5	Shrnutí experimentu	33
4.2	VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE DOTAZNÍKU	34
4.2.1	Odpovědi skupiny T1	34
4.2.2	Odpovědi skupiny T2	35
4.2.3	Odpovědi skupiny T3	36
4.2.4	Analýza jednotlivých odpovědí	37
4.2.5	Shrnutí výsledků dotazníku	39
4.3	ASPEKTY VÝZKUMU	40
5	ZÁVĚR	41
	SEZNAM OBRÁZKŮ	43
	SEZNAM LITERATURY	44
	PŘÍLOHY	I
	SUMMARY	XI

1 Úvod

Vyučování cizího jazyka je dnes běžnou součástí základního vzdělání, které je v našem státě dětem poskytnuto. Jakkoli se mohou různit názory na nejvhodnější dobu zařazení cizího jazyka, o nutnosti učit se cizím řečem nejsou spory. V této práci budeme přemýšlet nad základním kamenem znalosti jazyka – slovní zásobou. Tato práce mapuje fázi prezentace nové slovní zásoby v anglickém jazyce pomocí příběhů.

Vyprávění příběhů je způsob komunikace, který mimoděk používáme každý v běžném životě. Lidé jsou přirozenými vypravěči. Když sdělují, jak probíhala jejich cesta do práce či jak trávili svůj volný víkend, vyprávějí svůj příběh. Rozhodují se, co sdělí na začátku, co na konci, jaké informace jsou nadbytečné či jak zvýší zvědavost u naslouchajícího. Právě fakt toho, že příběhy používáme v našich životech přirozeně, přímo vybízí k prozkoumání možnosti jejich využití v rozšiřování slovní zásoby v hodinách anglického jazyka. Každodenní setkávání učitele s jeho žáky a jeho výběr učebních metod výrazně formují jejich sociální rozvoj. Vyprávění příběhů je jednou z mnoha možných vyučovacích metod, které má učitel k dispozici, aby u žáků dokázal vzbudit zájem o učivo a motivoval je k usilovné práci.

V této diplomové práci budeme hledat odpovědi na následující otázky:

Je vyprávění příběhů vhodnou technikou k prezentaci nové slovní zásoby?

S jakými ohlasy se tento způsob prezentace setkává u dětí?

Otázka efektivity a názorů na prezentování nové slovní zásoby tímto způsobem byla zjišťována u dětí na prvním stupni základní školy. Důvodem bylo zvýšení motivačního faktoru užití příběhu v hodinách právě u dětí mladšího školního věku.

Práce je rozdělena do pěti kapitol. První kapitola nás blíže seznámí se zvoleným tématem práce a s výzkumnými otázkami, které budou silně ovlivňovat náš směr přemýšlení. Druhá kapitola blíže mapuje teoretické pozadí tématu. Teoretický rozbor soustřeďuje poznatky o námi zvolené věkové skupině žáka na

prvním stupni a specifika vyučování anglického jazyka s oporou o Rámcový vzdělávací program. Dále se zabývá slovní zásobou, její výukou a blíže popisuje její první fázi – prezentaci. V neposlední řadě je tato kapitola věnována příběhům. Je zde popsáno, jaké jsou znaky příběhu a jaké výhody poskytuje jejich užití ve školních třídách. Jsou zde také zařazeny praktické tipy k co nejefektivnějšímu používání, které je možno najít v odborných knihách zabývajících se tímto tématem. Třetí kapitola, metody výzkumu, poskytne bližší informace týkající se mnou vybraných metod. Čtvrtá kapitola zpracovává výsledky výzkumu a opatřuje je komentáři. Poslední kapitola, závěr, stručně shrnuje nashromážděné poznatky týkající se zvoleného tématu. Hodnotí výsledky získané výzkumem. Práce je doplněna seznamem použité literatury, z níž na tomto místě musím jmenovat knihu *The storytelling handbook for primary teachers*, jejíž autorkou je Gail Ellis, která přinesla mnoho netradičních podnětů v oblasti praktického využití příběhů.

2 TEORETICKÝ ROZBOR

Teoretická část umožní nahlédnutí do problematiky zavádění nové slovní zásoby v hodinách anglického jazyka žákům prvního stupně, a to konkrétně pomocí užití příběhu. Tato kapitola poskytuje základní informace o tom, kdo je žákem prvního stupně, jaké jsou obecné znaky tohoto vývojového období a jak do vyučovacího procesu zohlednit žákův specifický učební styl. Zároveň mapuje problematiku výuky slovní zásoby, a to konkrétně její prvotní fáze – prezentace – s oporou o závazné pedagogické dokumenty. V neposlední řadě se v této kapitole věnuje pozornost samotným příběhům. Jaký je jejich vývoj, jaké výhody práce s nimi vyučujícímu poskytuje a v neposlední řadě, jak příběhy vyprávět.

2.1 ŽÁK NA PRVNÍM STUPNI

Při přemýšlení nad tématem volby vyučovacích technik vhodných pro žáky na prvním stupni je dobré si uvědomit obecné znaky pro dané vývojové období. Vstup do školy zásadně mění dosavadní způsob života a převažuje učební činnost. Dítěti také rovnoměrně přibývají práva a povinnosti. Role školáka není volitelná, ale stává se aktuální v době, kdy dítě dosáhne požadovaného věku a jisté vývojové úrovně, která je charakterizována jak po stránce fyzické, tak duševní. Mladším školním věkem je označováno období od 1. do 5. třídy, tedy časový úsek od 6/7 do 11/12 let. Ve stadiu školního dozrávání postupně dochází k velkému množství pokroků v rozvoji osobnosti žáka, například v rozvoji poznávacích procesů, myšlení, citů či vůle. (Kuric, 1986, str. 143) Jaké jsou konkrétní vývojové znaky období mladšího školního věku? Jaké jsou učební styly jednotlivých žáků ve třídách? A jakým způsobem tyto znaky a styly ovlivňují práci učitele při přípravě hodin?

2.1.1 ROZVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ

Z hlediska rozvoje poznávacích procesů žáka, mezi které patří například myšlení, paměť, pozornost či fantazie, jsou zaznamenány velké změny a pro pedagoga je velmi důležité rozumět obecně platným mechanismům, které jsou pro

dané pětileté období specifické, a respektovat je při volbě učiva a metod v jednotlivých ročnících.

Jednou z oblastí, která prochází výraznými změnami, je dětské myšlení. *„Postupně se rozvíjí pojmové myšlení, i když v prvních dvou letech školní docházky je ještě těsně spjato s konkrétními předměty a jevy, takže převládá myšlení konkrétně pojmové. V dalších dvou letech se vlivem systematického vyučování rozšiřuje okruh vědomostí a představ žáků a následkem toho se formulují předpoklady abstrakce a zobecňování.“* (Kuric, 1986, str. 143) Dalším poznávacím procesem, který má učitel za úkol aktivizovat, je pozornost žáka. Výchova pozornosti je nesmírně důležitá. Právě díky uvědomělému vnímání může docházet k osvojení učiva. Rozvoj pozornosti je také odvinut od aktivity učitele. Přesněji od jeho volby konkrétních vyučovacích metod za účelem podchycení a usměrnění žákovy pozornosti. Je známo, že se záměrná pozornost může transformovat do pozornosti bezděčné, je-li předmět pozornosti pro žáka atraktivní či citově blízký. (Kuric, 1986, str. 161) Výhody aktivizace žákovy pozornosti pomocí vyprávění příběhů jsou zmíněny v další podkapitole.

Jako podpůrnou metodu podněcování žákovy pozornosti může sloužit podporování žákovy aktivity. *„Aktivitou ve výchovně-vzdělávacím procesu je tedy třeba rozumět zvýšenou intenzivní činnost žáka, a to jednak na základě vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek nebo životních potřeb, jednak na základě uvědomělého úsilí, jehož cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje nebo způsoby chování.“* (Maňák, 1998, str. 29) Pro učitele je důležité umět probudit žákovu aktivitu pomocí vhodného motivačního prostředku. Aby se žák mohl aktivně projevit, je nutné vytvářet příhodné situace a volit vhodné metody a prostředky. Vyučující má k dispozici celou škálu činností, které děti motivují a aktivizují. Několik ověřených zkušeností, které je dobré si při motivování žáků uvědomit, uvádí Josef Maňák ve své publikaci Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků.

- *Motivace se může pozitivně projevit, pokud má žák uspokojeny základní psychologické potřeby.*
- *Nesmíme zapomínat na to, že každý žák je individuum, a proto je potřeba respektovat jeho specifické zájmy a potřeby.*

- *Motivace se zvyšuje, pokud je ve třídě při hodinách příznivá atmosféra. Pozitivní vliv má samotné nadšení učitele, které se přenáší i na žáky.*
- *Silný vliv na motivaci má využívání zajímavých metod, technik a prostředků během vyučovacích hodin.*

(Maňák, 1998, str. 38)

Podle výše zmíněného autora tedy drží učitel v ruce několik pomyslných klíčů k dětské motivaci. Jsou jimi například využití rozmanitých organizačních forem, selekce vhodného učiva, které by mělo odrážet reálný život, či volba vyučovacích metod, které vybízejí k živé interakci, kde se žák stává spoluaktérem a partnerem.

Vedle stupně vývoje myšlení a podněcování pozornosti je vhodné starat se také o výchovu paměti, zvláště když budeme konkrétně uvažovat nad učením nové slovní zásoby. *„V nižších ročnících převládá u žáků paměť mechanická a názorná, proto je třeba při vyučování pamatovat na zásadu názornosti. Dítě věc lépe pochopí a hlouběji i trvaleji si ji zapamatuje, když si ji může dokonale prohlédnout, ohmatat apod.“* (Kunic, 1986, str. 162)

2.1.2 UČEBNÍ STYL

Vedle obecně platných norem dětského vývoje je zde ještě jeden velmi důležitý komponent, který musí mít učitel na zřeteli při plánování vyučovacích hodin, a tím je jedinečnost čili individualita jeho žáků. Ačkoli bude ve třídě 25 dětí v průměrně stejném věku, budou se jejich učební strategie značně lišit. Každý žák používá jiné prostředky a přístupy. V pedagogické literatuře se mluví o tzv. stylech učení. Autor Jan Mareš, který se ve své knize touto tematikou zabývá, rozeznává tři různé vrozené orientace, rozlišené na základě preferenčního smyslového vnímání. Autor vychází z neurolingvistické teorie (NLP). Jako vyučující je dobré si tuto rozdílnost svých žáků uvědomovat a snažit se předkládat rozdílné typy aktivit, které budou naplňovat potřeby všech studentů. Jak se tyto rozdílné styly vnímání mohou promítnout právě do práce s příběhem?

- Sluchově mluvní (auditivní typ) – Auditivní preference u žáků vyžaduje sluchové stimuly. Psané informace nejsou pro žáky podstatné. Vhodnými

aktivitami pro žáky s tímto učebním stylem je hlasité čtení, práce s písni či vysvětlování. Tito žáci se novou slovní zásobu učí samotným nasloucháním, a tedy je pro ně poslech příběhu ideální vyučovací metodou.

- Hmatový/pohybový (kinestetický) – Kinestetický učební styl, při němž se žáci učí nejlépe pohybem, vlastní činností či dotykem, bývá ve školní praxi často opomíjen. Žák preferující tento učební styl se „učí celým tělem“. Během vyprávění příběhu můžeme dát dětem sáhnout na reálné předměty z příběhu nebo zařadíme kratší pantomimickou činnost.
- Vizualní – Jak už je obsaženo v názvu, vizuální učební styl je zaměřen především na ty stimuly, které žák zvládne pojmout zrakem. Pro tyto žáky je důležité vidět na učitele, na jeho gesta, pohyby a výraz tváře, které, jak bude popsáno v další podkapitole, budou jednou z klíčových schopností dobrého vypravěče. Mezi základní pomůcky, které by měl vyučující používat, patří obrázky, mapy nebo plakáty.

(Musilová, 2012, str. 36)

Jak už bylo řečeno výše, při zamýšlení nad přípravou vyučovací hodiny je na učiteli, aby zohlednil jednak obecně platné znaky, specifické pro vývojové období na prvním stupni, ale také individualitu jemu svěřených žáků. Tyto znalosti se musí nutně odrazit ve volbě vhodných metod, které se tak mohou stát největší motivací malého studenta.

2.2 CIZÍ JAZYK V UČIVU NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Výuka cizího jazyka, konkrétně anglického, je běžnou součástí vzdělávacího procesu nejen v České republice, ale i po celé Evropě. *„Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice. Prohlubuje vědomí závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance a vytváří podmínky pro spolupráci škol na mezinárodních projektech.“* (RVP ZV, 2007, str. 20)

Podle výzkumného pedagogického ústavu (2011, str. 6) je doporučená dotace tři hodiny týdně od třetího do pátého ročníku ZŠ. Mnoho základních škol si ale uvědomuje významnou roli schopnosti používání anglického jazyka a zařazuje jej do školních vzdělávacích programů již od první třídy. Výuka cizího jazyka je v rámcovém vzdělávacím plánu (RVP) blíže popsána ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Pro 1. stupeň ZŠ je výuka rozdělena na dvě období. Očekávané výstupy 1. období by měly být žáky dosaženy na konci třetí třídy a očekávané výstupy z 2. období by měly být dosaženy na konci třídy páté. Očekávané výstupy na konci těchto dvou období jsou rozděleny do tří skupin a těmi jsou řečové dovednosti receptivní, produktivní a interaktivní. (RVP ZV, 2007, str. 25) Mimo RVP existuje ještě Společný evropský referenční rámec, který je obecným základem pro vypracování jednotlivých jazykových kurikul v celé Evropě. Tento dokument zároveň charakterizuje pomocí kompetencí jednotlivé jazykové úrovně A1, A2, B1, B2, C1, C2, kterých je možno dosáhnout. Konkrétně jazyková úroveň A1, která by podle RVP měla být dosažena na konci páté třídy, je charakterizována takto:

„Úroveň A1: Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci“. (RVP ZV, 2007, str. 21)

2.3 SLOVNÍ ZÁSoba

Termín slovní zásoba je v Rámcovém vzdělávacím programu zmíněn pouze jako jedna ze složek učiva, kterou autoři blíže specifikovali jako pochopení vazeb mezi slovy, termíny synonyma, antonyma a význam slov v kontextu. Dále RVP ZV definuje jako výstupní jazykovou úroveň pro 5. třídu úroveň A1 definovanou již zmíněným Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (SERRJ). Pokud budeme pátrat po bližším určení slovní zásoby pro tuto úroveň ve Společenském evropském referenčním rámci, nalezneme tento popis. „Žák má

základní repertoár slovní zásoby zahrnující izolované lexikální jednotky a fráze, které se vztahují ke konkrétním situacím.“ (Evropský referenční rámec, 2006, str. 114) Výuku cizího jazyka můžeme rozdělit do čtyř dílčích složek – učení slovní zásoby, výslovnosti, gramatiky a užití jazyka při specifických situacích. (Hurtová, booklet ME1, p. 8) Obohacení slovní zásoby by mělo být nedílnou součástí každé hodiny. Ve vyučovací hodině nová slova nejen prezentujeme a ukazujeme způsoby, kterými mohou být užívána, ale i novou slovní zásobu procvičujeme. (Cross, 1992, p. 5) Význam učení nové slovní zásoby při vyučování cizího jazyka je tedy nemalý a neobejde se bez něj žádná z řečových dovedností – komunikace, poslech, čtení ani psaní.

2.3.1 ZAVEDENÍ NOVÉ SLOVNÍ ZÁSoby

Třemi hlavními složkami vyučovacího procesu, ať už se jedná o zavedení nového gramatického jevu, či jako v našem případě rozšíření slovní zásoby, jsou prezentace, procvičování a na závěr užití samotnými žáky. (Doff, 1991, p. 11-31). Tato tři stadia jsou obecně platná pro všechny ostatní vyučovací předměty. V této práci se pokusím podrobně rozebrat fázi první a to je prezentace vybraných slov vyučujícím cizího jazyka.

Před samotnou výukou nové slovní zásoby stojím já jako učitel před důležitou otázkou: Kolik nových slov je možné ve vyučovací hodině zařadit, tak aby zanechala co největší přínos? Je mnoho kritérií, podle kterých si daný počet slov či ustálených spojení volím. Odborníci doporučují během jedné hodiny zavést 8 až 12 slov – 8 v třídě začátečnické a 12 ve třídě s pokročilejšími žáky. (Hurtová ME 1, str. 9) V tomto ohledu jsou učiteli velkým pomocníkem vhodně vybrané učebnice, které nabízejí výčet slov, jež jsou dané úrovni žáků adekvátní. Dalším významným faktorem pro počet nových slov je jejich obtížnost. Nepředkládáme dětem slova abstraktní, která by jim mohla činit potíže i v mateřském jazyce. Jak bylo zmíněno v předchozí podkapitole, podle psychologa Josefa Kurice jsou děti schopny abstraktního myšlení od třetí třídy základní školy.

2.3.2 PREZENTACE NOVÉHO VÝRAZU

Prezentace je prvním stupněm při výuce nové slovní zásoby. Prezentací rozumíme přípravné stadium, ve kterém se žáci seznamují s předem vybranými slovy. (Thornbury, 2002, p. 75) Ať už zvolíme způsob prezentace jakýkoli – písnička, video nebo právě vyprávění příběhu – základní učební proces je stejný. Jednotlivé fáze prezentace definuje David Cross (1992, p. 5) ve své knize *A practical handbook of English teaching* takto. V první fázi děti slovo uslyší a porozumí významu, poté ho zkusí samy vyslovit. Následuje seznámení s psanou formou a nakonec učitel uvede ilustrativní větu, ve které žáci uvidí, jak dané slovo funguje v kontextu. Po této prezentaci nastupuje fáze procvičování, při které by si měl žák pomocí připravených cvičení slovo osvojit. A jak by tato prezentace vypadala při použití příběhu? Děti slovo uslyší ve větě příběhu, tedy v kontextu, porozumí významu a poté zkusí samy vyslovit.

Obohacování žákovy slovní zásoby je jedním z cílů při vyučování. Co všechno ale formulace „znát nové slovo“ znamená a jaké konkrétní složky ono poznání má? Je vůbec možné všechny součásti dětem přiblížit v příběhu? Z předchozí podkapitoly víme, že děti mladšího školního věku si novou slovní zásobu osvojují nevědomě. Při učení nových slovních výrazů či ustálených gramatických spojení se děti v první fázi, v již zmíněné prezentaci, seznamují s několika složkami slova, které se pokusím v následujících částí přiblížit a zdůraznit výhody, pokud se nová slovní zásoba prezentuje pomocí příběhu.

V prvé řadě žáky seznamujeme s významem daného slova. Existuje velké množství technik, kterými můžeme význam dětem přiblížit. Některé z nich blíže rozebereme v další podkapitole. Dále žák potřebuje znát výslovnost. Tu, pokud žákům příběh vyprávíme či hrajeme, slyší naprosto přirozeně. Po doporučeném několikanásobném zopakování jak učitelem, tak i žákem je dítě, které již umí psát, seznámeno s psanou formou slova. Scott Thornbury ve své knize *How to teach vocabulary* (2002) jako další nutné znalosti uvádí četnost výrazu, jazykové kolokace, gramatické zařazení (např. ke slovnímu druhu) a konotace. Další důležitou složkou je poznání daného slova v kontextu, ve kterém se užívá v běžném životě. Svě poznatky o významnosti tohoto tvrzení a výhody, jaké skýtá práce s příběhem, se pokusím přiblížit v další části práce. Je zjevné, že naučit

všechny tyto komponenty v jedné hodině by bylo velmi obtížné a pro žáky prvního stupně také nepotřebné.

2.3.3 TYPY PREZENTACE VÝZNAMU SLOVA

Během času stráveného ve školní lavici bylo nejběžnějším způsobem vysvětlení významu překlad. Překlad nového slova je užitečná technika. Je to často nejjednodušší a nejjasnější způsob, jak vyjádřit význam slova. Pokud používáme výhradně tuto techniku, studenti nemohou vidět, jak je dané slovo užito v anglické větě.“ (Doff, 1991, p. 12.) Tedy žákovi chybí tolik důležitý kontext. Myslím si, že v každé hodině by měl překlad do mateřského jazyka zaznít. Těmi, kteří by slovo překládali, by ale měli být samotní žáci, a ne učitel. Překlad by sloužil učiteli ke zpětné vazbě, zda metody, které volil, dostatečné význam osvětlily. Speciálním případem jsou slova abstraktní, kdy je znázornění významu velmi obtížné, a tedy překlad je nejefektivnější cestou.

David Cross (1992, p. 5–7) ve své knize *A practical handbook of English teaching* popisuje několik možných technik, které mohou lépe než překlad dětem ukázat význam slova. A pokud učitel volí vhodné metody, je všechny možné použít při vyprávění příběhu. Samotné techniky David Cross rozdělil do dvou skupin. První, často využívanou možností je volit metody vizuální, tedy ty, u nichž využíváme neverbální stránku slova. Pokud nám to možnosti dovolí, je efektivní použít k znázornění významu slova *reálný objekt*. Ten je nejvhodnější, pokud dětem prezentujeme slova z vybavení třídy (okno, podlaha, zeď) nebo oblečení (kalhoty, ponožky atd.) nebo také drobné předměty z domova (klíče, mýdlo, hrnek). Praktičtější je použití *obrázku* daného předmětu. Obrázek můžeme mít předem připravený a dětem ho ukázat ve chvíli, kdy dané slovo v příběhu zazní, nebo celý obrázek kreslit během našeho vyprávění. Při tvorbě obrázku či plakátu nesmíme zapomínat na několik pravidel. „*Studenti sedící v zadní části třídy musí být schopni vidět a rozpoznat details, které chceme, aby byly viděny. Obecně platí, že details by měly měřit alespoň 2 cm.*“ (Wright, 1991, p. 48) Pro znázornění významu sloves a přídavných jmen je nejvhodnější využít naše *tělo*, tedy mimiku tváře, gesta nebo krátkou pantomimu. Propojení významu slova s pohybem je pro děti velmi důležité a zároveň vhodné pro další fázi procvičování. U pokročilejších žáků je také možno využít k objasnění významu metod verbálních, jako je použití příkladu, synonym či antonym. Je vhodné také několik těchto metod zkombinovat

jako v ukázce níže, která je z knihy Teach English. (Dorf, 1991, p. 16) Velmi kladně také hodnotím závěrečný překlad samotnými žáky, při kterém si učitel může zkontrolovat, jak danému výrazu porozuměly.

„T (teacher): Look – he’s smiling. Now look at me. I’m smiling (show by facial expression). Smile. We smile when we are happy. Smile. (gesture)

Ss (students): Smile.

T: Good. What does it mean? (students give translation)“

Výuka nové slovní zásoby je jedním ze základních stavebních kamenů výuky cizího jazyka. Je možné, abych já jako učitel, byla schopna předat všechny výše vypsane jazykové náležitosti a zároveň aby byly hodiny anglického jazyka pro děti přitažlivé? Je mnoho způsobů, jak děti s novou slovní zásobou seznámit, např. pomocí písni, her, divadla či v této práci preferovaného užití příběhů.

2.4 VÝZNAM PŘÍBĚHU VE VÝUCE NA 1. STUPNI

S příběhy se setkáváme celý náš život. Už v dětství rádi nasloucháme vyprávění příběhů našich rodičů. V mládí sledujeme příběhy v televizi a čteme je v knihách. Ani v dospělosti se nám příběhy nevyhýbají. Čteme knihy, magazíny či sledujeme filmy. Příběhy jsou velmi důležité k rozvoji slovní zásoby v našem mateřském jazyce a věříme, že mají své místo i ve výuce jazyka cizího. V této kapitole se pokusím objasnit význam příběhů ve výuce anglického jazyka. V čem spočívá oblíbenost příběhů u dětí v jejich mateřském jazyce a jak toho využít k zefektivnění hodin anglického jazyka? A jaké jsou jazykové, etické či motivační výhody této metody?

2.4.1 PROČ PŘÍBĚHY?

Volba příběhu jako vhodného kontextu při zavádění nové slovní zásoby vychází z lidské potřeby dorozumívání. Komunikace příběhovou formou je jednou z nejstarších, a tedy nejpřirozenějších forem, koresponduje s vývojem lidstva. Původ příběhů bychom mohli nalézt v kulturách, které neznaly písmo, a proto spolu komunikovaly skrze vyprávění. Až poté se vynalezlo písmo a komunikace se stala pasivní, tedy přesunula slova od živých lidí na stránky, a spolu s rozvojem

technologií otevřela prostor pro tisk a počítačovou komunikaci. Je zde možné vidět paralelu jazykového vývoje mezi žáky na prvním stupni při výuce angličtiny a ontogenezi komunikace. Žáci se také nejprve seznamují s významovou a zvukovou stránkou jazyka a až poté s grafickou formou slov.

Pokud se vrátíme k dávným kulturám bez písma a jejich komunikaci skrze příběhy, nalezneme několik znaků, které se v přenesených podobách objevují i v příbězích psaných dnes. Ačkoli tyto aspekty vycházejí z lidské přirozenosti, zůstávají vypravěčem často opomíjeny. Přitom zvyšují posluchačovo porozumění, a je tedy dobré zařadit je i do vyprávění za účelem vyučování. Prvním znakem je výskyt rytmu a nápodoby v komunikaci. Člověk je schopen předat svoje vlastní zkušenosti pomocí pohybu, který je sérií rytmů. Toto značí, že jazyk je původně tělesný. Do dnešní doby pohyb při vyprávění nalezneme ve formě gest. Dalším znakem příběhů, které si vyprávěly dávné kultury, je výskyt opakujících se vzorců. Důvod je velmi prostý. Příběhy musely být pro posluchače snadno zapamatovatelné. (Jousse, 1990, p. 96) Proto se v historicky dochovaných textech mohou objevit opakující se větné vzorce. „*Setting out from Sinai they camped in Kibroth. Setting out from Kibroth they camped in Hazeroth.*“ (Orality and Literacy. 2002, p. 97) Tento prvek je bohatě využíván v mnoha dětských knihách. Jaké jsou konkrétní výhody tohoto faktu, je popsáno níže. Dalším prvkem vyskytujícím se v prvotní lidové slovesnosti a také v dnešní dětské literatuře jsou aliterace, tj. opakování shodných hlásek na začátku po sobě následujících slov nebo veršů. Příklad uvádím z *A feir feld full of folk || fond I per bitwene*, (*Among them I found a fair field full of people*). (Alliterative verse, Wikipedia: the free encyclopedia)

Pokud budeme hledat v dnešních zdrojích, tak spojení rytmu, opakování struktur a aliterace můžeme nalézt v příběhu Betty Botter Bought Some Butter

Betty Botter bought some butter,
But, she said, The butter's bitter;
If I put it in my batter
It will make my batter bitter.
But, a bit of better butter
Will make my batter better.

(Betty Botter, *Wikipedia: the free encyclopedia*)

Už v dobách prvotního lidstva, kdy komunikace probíhala pouze na ústní úrovni bez možnosti převedení do psané formy, bylo vyprávění příběhů běžnou součástí života. Samotný jazyk je zakotven v gestech, pohybu a rytmu. Původní příběhy jsou tedy dynamické, a ne pasivní. Texty mnoha starších příběhů se zachovaly, ale na dodání potřebné dynamiky je třeba schopný vypravěč, který přivede psaný text k životu.

Práce s příběhem má mnoho dalších znaků, které představují nesporné klady. Jedním z nich, jak už jsem zmínila v předcházející kapitole, je fakt, že příběhy dětem představují nové jazykové prostředky ve srozumitelném kontextu. Představme si, jak se dnešní studenti v dětství učili pojmenování předmětu z běžného života ve svém mateřském jazyce. Velmi pravděpodobně každé slovo dítě zaznamenalo jako část zkušenosti, která měla pro něj speciální důležitost. Například slova okno a dveře se naučilo, když dospělý řekl (v rodném jazyce) „Babička už odešla. Jdeme k oknu a zamáváme jí.“ a „Tatínek je tady! Pojďme mu otevřít dveře.“ Samozřejmě, že nevíme, který den se dítě naučilo dané slovo v mateřském jazyce, ale jedna věc je jasná. My víme, že mu nebylo řečeno například: „Tak tady máme nová slova. Jednoho dne je budete potřebovat. První slovo je okno. Okno znamená...(Allen, 1983, p. 8) Význam slova je pomocí příběhu předáván tím nejpřirozenějším způsobem. Obtížný jazykový dril je rychle zapomenut, protože při něm není zaujata pozornost dítěte. Nový jazyk je srozumitelnější, když se s ním žák seznámí v reálných situacích. A pokud ještě k vyprávění použijeme vhodná gesta a obrázky, ještě více tento proces pochopení významu slova dětem usnadníme.

Děti na prvním stupni rády naslouchají stále stejným příběhům dokola. A stejně jako v mateřském jazyce žáci tak nevědomky poznávají strukturu jazyka. Příběhy dětem představí slovní zásobu a větné konstrukce bez toho, aby je musely samy děti používat. Ty si zatím mohou vytvořit tímto způsobem zásobárnu jazyka. A až nastane čas použít slovní zásobu produktivně, nebude to tak obtížné, protože jazyk už pro ně není nový. (Wright, 1995, p. 7.) Při několikanásobném opakování si žáci takto mohou osvojit výslovnost a správnou intonaci.

Při poslechu příběhu rozvíjíme dětskou představivost a fantazii. Žák má možnost identifikovat se s postavami v příběhu a společně s nimi prožívat dobrodružství. Pokud učitel při vyprávění používá vhodné metody, stává se žák

nejen posluchačem, ale i spoluautorem příběhu. Blíže se je pokusím popsat v další podkapitole.

Rozdílné zápletky příběhu mohou ve třídě rozběhnout zajímavé diskuze a procvičovat tak komunikační schopnosti. Příběhy dětem umožní vyjádřit vlastní názor. Neexistuje žádná správná odpověď na otázku: „Jak se ti líbil příběh?“ Příběhy umožňují vyjádřit dětem, co se jim líbilo a co ne. Tak můžeme objevit, jaký příběh je dobrý a proč je tomu tak. Děti se nemusí strachovat, že na tuto otázku odpoví špatně. (Watts, 2006, p. 7)

Příběh slouží také k výuce etické výchovy. Právě při poslechu příběhů se děti mohou radovat z výhry dobra nad zlem. Učitelé jsou nejen odpovědní za výuku jazyka, ale také za osvojování si slušného a zodpovědného chování dětmi. Mnoho dětských příběhů je jádrem pro soužití s ostatními lidmi – šťastné konce jsou věnovány těm, kteří jsou milí a odvážní. Příběh podporuje v žácích empatii a respekt k rozdílným úhlům pohledu. (Watts, 2006, p. 8)

Vedle jazykových a etických kladů užití příběhů nesmíme zapomenout na důležitý faktor motivační. Děti mají poslech pohádek a příběhů rády. Když děti napjatě očekávají, co se stane za chvíli, soustředí se. A proto bychom se měli jako vypravěči snažit co nejvíce děti „zatáhnout“ do děje.

Další výhodou zavádění nové slovní zásoby pomocí příběhu je velká škála navazujících možných aktivit, ve kterých se dá efektivně nová slovní zásoba procvičit. Již mnoho autorů se touto tematikou zabývalo a na trhu je dostatek anglicky psaných metodologických knih, ze kterých mohou vyučující cizího jazyka na základní škole čerpat.

V neposlední řadě je dobré zmínit jednu výhodu čistě z učitelského hlediska. Mnoho moderních učebních technik potřebuje velké množství pomůcek. Dobrý vypravěč může udržet pozornost i za pomoci ilustrace s jednoduchými obrázky na tabuli. (Watts, 2006, p. 8). Jakým způsobem vyprávět příběh tak, abychom žáky co nejvíce motivovali, se pokusím popsat v následujících podkapitolách.

2.4.2 VÝBĚR PŘÍBĚHU

Výběr příběhu je závislý na několika faktorech. Jednak příběh určuje vybraná slovní zásoba, kterou chceme naučit, věk dětí a také jejich jazyková úroveň. Pokud příběh používáme k prezentaci nové slovní zásoby – tedy k osvětlení významu daných slov –, přemýšlíme také nad tím, jaké nám ten či onen příběh skýtá možnosti využití nejrůznějších způsobů prezentací, blíže popsaných v minulé podkapitole. Zároveň při výběru musíme myslet na určitou atraktivnost pro děti. Jaký příběh zvolit, tak aby žáky bavil, i přesto že nebudou rozumět všem výrazům? Při výběru vhodného příběhu pro zavádění nové slovní zásoby bychom měli zohlednit několik kritérií. V první řadě je to soubor nových slov vyskytujících se v příběhu. Učitel by se měl zamyslet, zda jich není mnoho a zda jsou adekvátní začátečnické úrovni. Důležité je, aby se v textu objevovaly rýmy a rytmus, který bude žáky bavit napodobovat, a tím si i zlepšovat výslovnost. Zároveň by příběh měl umožňovat participaci žáků a motivovat k další práci. (Ellis, 1991, p. 13)

Jedním z významných zdrojů příběhu, kam při volbě můžeme sáhnout, je náš každodenní život. I učitelé žijí normální život a mohou se rozhodnout sdílet nějaký svůj zážitek se svými žáky. Vyprávění osobního, nikoli intimního příběhu může nastolit situaci, kdy nás žák začne vnímat jako člověka, nejen jako učitele. Pokud má vyučující velkou představivost nebo je nespokojený se škálou příběhů, které se týkají jeho předem zvoleného tématu či už konkrétně vybranými slovy, je zde možnost vymyslet si příběh vlastní.

Vedle příběhů námi vytvořených je zde ještě několik možností, kde vhodné příběhy hledat. Velkou skupinu vhodných námětů tvoří dětské knihy, které jsou autory určené pro anglicky mluvící děti. Tyto knihy tedy nejsou psány za účelem výuky. To ale neznamená, že by práce s nimi v hodinách nebyla možná. Velkou výhodou je, že se žáci setkají s reálným neupravovaným jazykem. My jako učitelé máme tak před sebou velkou škálu knih s různou jazykovou úrovní, ve které není těžké najít právě tu, která je adekvátní k té či oné třídě. Zároveň vědomí toho, že žák čte stejnou knihu, kterou čte i dítě např. v Anglii, je silným motivačním faktorem k dalšímu, třeba i samostatnému čtení. Na druhou stranu, pokud zvolíme příběh, který je psán pro 5leté anglicky mluvící dítě, nemusí už zápletky, postavy či děj být atraktivní i pro 11leté dítě s přibližně stejnou jazykovou úrovní, které se

anglický jazyk učí čtvrtým rokem. Vedle těchto knih mnoho vydavatelů produkuje knihy s příběhy určenými pro děti, které s anglickým jazykem začínají. Tyto knihy se vyznačují zjednodušeným jazykem. Knihy se také snaží o jakousi vyrovnanost věku a jazykové úrovně. Jedná se například o anglicky psané pohádky, které děti tak dobře znají v mateřském jazyce, nebo o příběhy s dětským či zvířecím hrdinou – tolik oblíbené u dětí. (Ellis, 1991, p. 16)

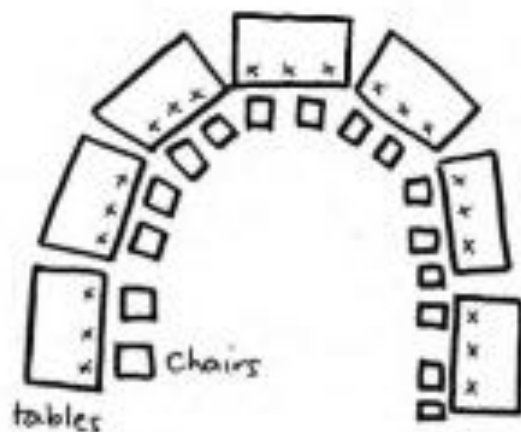
Mnoho příběhů je dostupných na CD či na kazetách. Nicméně vyprávění příběhů má dlouhou tradici, a to díky vtisknutí osobnosti vypravěče do vyprávění, což zvuková nahrávka ne vždy dokáže. Zvláště při prvním poslechu nového příběhu je pro děti srozumitelnější osobní vyprávění, a to hned z několika důvodů. Osobní vyprávění nebo čtení příběhu rozvíjí vztah mezi učitelem a žáky. Zároveň je při vyprávění možnost děti aktivně zapojit, ať už ukazováním na obrázek, či opakováním nového slova. Při vyprávění může vyučující příběh oživit gesty, mimikou tváře nebo drobnou pantomimickou činností. Spolu se změnami hlasu mohou tyto metody sloužit nejen k ozvláštnění chvíle, ale také k většímu porozumění dětských posluchačů. Autentické čtení či vyprávění příběhu umožňuje lépe sledovat reakce žáků na text a zpomalit či zopakovat úsek, bude-li třeba. (Wright, 1995, p. 14) Tento názor, tedy osobité vyprávění příběhu bez knihy, podporuje i spisovatelka Eleanor Watts (2006) ve své knize *Storytelling*. Podle autorky je velkou výhodou jednodušší možnost očního kontaktu. Zároveň upozorňuje na možnost zjednodušení či obohacení jazyka textu příběhu na základě jazykové úrovně posluchačů. Při vyprávění příběhu bez knihy má také učitel možnost zkrátit své vyprávění, pokud ví, že hodina brzy končí, či vyprávění jazykově obohatit detaily a otázkami, pokud má více času. Autorka také zdůrazňuje větší možnost zapojení žáků do vyprávění a třeba i vnesení jimi navrhovaných změn do struktury příběhu. Na druhou stranu ale autorka neupírá pozitivní přínos čtení příběhů z knihy. Těmi jsou například omezení chyb, kterých se může vypravěč dopustit, nebo povzbuzení k samostatnému čtení žáků z dětských knih.

2.4.3 NEŽ ZAČNEME PŘÍBĚH VYPRÁVĚT

Před každou hodinou anglického jazyka je velmi důležitá fáze plánování a hodina, ve které prezentujeme novou slovní zásobu, nebude výjimkou. Je zde

několik dílčích složek, které je nutno promyslet. Vedle výběru příběhu je to příprava vizuálních pomůcek, uzpůsobení třídy a promyšlení role učitele a role žáka při hodině. Jednotlivé složky se pokusím blíže popsat níže. Dobrý učitel by měl umět naplánovat hodinu, která vedle splnění všech vyučovacích cílů bude nejen zajímavá pro žáky, ale i pro samotného učitele. Velkou výhodou plánování hodiny postavené na vyprávění příběhu je, že se vyučujícímu otvírá velké množství aktivit, ve kterých může projevit svoji kreativitu. Abychom dosáhli kvalitních, smysluplných hodin, je plánování hodin nutné. Hlavní rámec nám tvoří plány dlouhodobé blíže specifikované krátkodobými plány, až se dostaneme k přípravám konkrétních vyučovacích hodin. Těsně před hodinou by mělo dojít k projití osnovy příběhu a připomenutí si klíčových slov. Dále je důležité si uvědomit, kde příběh přeruším a pozvu do jeho vytváření i děti, např. zeptám se na barvu auta nebo společně vymyslíme jméno pro hlavního hrdinu atd.

Vyprávění příběhů nebude pravděpodobně naplní každé hodiny. Jako u ostatních metod prezentace platí, že pokud bychom tento způsob jako učitelé užívali příliš často, vytratí se tím tolik důležitý motivační faktor. A vyprávění příběhů by se stalo nezajímavou činností. Určitá unikátnost vytvoří ve třídě atmosféru očekávání a těšení se. Před samotným vyprávěním je při vyučovací hodině vhodné učinit několik následujících kroků. Nejprve, pokud nám možnosti dovolí, uzpůsobíme vyprávění příběhu nábytek ve třídě. Z hlediska interakce je dobré uspořádat lavice do tzv. podkovy spolu s židlemi v přední řadě. Na lavice se mohou děti posadit a vytvoříme dojem divadelního hlediště (obr. 1.). Mladší děti můžeme vybídnout, aby si posedaly na koberec kolem nás. Vytvoříme tím speciální atmosféru, která ještě více umocní zážitek z vyprávěného. Pokud potřebujeme k vyprávění tabuli (např. kreslíme k příběhu ilustrace), děti zůstanou z pochopitelných důvodů na svých místech. (Wright, 1995, p. 16)



Obrázek č. 1 – Rozmístění nábytku

V knize *Storytelling with children* autor doporučuje začátek každého vyprávění uvést nějakým specifickým signálem, ať už vizuálním, či auditivním. Jednak upoutáme žákovu pozornost a zároveň žák ví, co může očekávat v příštích chvílích. Autoři doporučují pustit krátkou zvukovou znělku, napsat na tabuli Storytime nebo si třeba obléknout speciální klobouk či vestu. Pokud při vyprávění budeme používat nějaké pomůcky, vystavme je o přestávce na přední lavici ve třídě a nechme děti pozorovat je a dohadovat se, o čem se bude vyprávět tentokrát. (Wright, 1995, p. 17)

2.4.4 PREZENTACE POMOCÍ PŘÍBĚHU

Role učitele, v tomto případě vypravěče, je během vyprávění obtížná. Je zde několik faktorů, které ovlivní dojem z vyprávění. V první řadě musí učitel věřit ve vyprávěný příběh. Existuje velké množství stylů vyprávění, ale jedním z nejdůležitějších aspektů promítajících se do všech je to, že vypravěč příběhu věří. Pokud vezmeme vyprávění zodpovědně a budeme mu věnovat svoji plnou pozornost, děti udělají to samé. Dalším způsobem, kterým může vyučující přivést příběh k životu, je zapojit své herecké nadání. V první řadě je to jednoduchá práce s hlasem, která nejen že přiláká větší pozornost žáků, ale také zvýší jejich porozumění. Zbytečné přehrávání ale také není vhodné, na druhou stranu mnoho učitelů tento potenciál lidského hlasu nevyužívá a vyprávění se stává monotónním.

Další způsoby, kterými mohou vyučující při vyprávění zvýšit porozumění, uvádí Mary Slattery a Jane Willis ve své knize *English for Primary teachers* (2006):

- Učitel pokládá kontrolní otázky, aby se přesvědčil, že děti rozumí ději příběhu.
- Vyučující připomíná dětem jazykové prostředky, které už znají.
- Učitel převede do anglického jazyka to, co děti říkají v mateřském jazyce, nebo zopakuje to, co říkají v jazyce anglickém.
- Učitel několikrát zopakuje slovo či spojení, se kterými chce děti seznámit.

Rolí žáka v hodinách postavených na vyprávění příběhu je role posluchače. Jako se různé typy osobnosti vypravěče promítají do stylu vyprávění, tak existují různé druhy posluchačů. Jak už jsem zmínila v minulé podkapitole, můžeme se ve třídě setkat s žáky s rozdílnými učitelskými styly. Jakým způsobem tedy může učitel zvýšit úroveň poslechových schopností žáka a porozumění nově prezentovaným slovům? Několik doporučených technik popisují autoři Brewster a Ellis v knize *The storytelling handbook for Primary Teachers* (1991). Nejjednodušší možností, kterou povzbuzujeme své žáky, aby se stali spoluúčastníky na vyprávění, je opakování nových slov a frází. Naznačit prostor pro jejich opakování je možno pauzou nebo přiložením ruky k uchu. Pak nové slovo znovu zopakujte, abyste žáky ujistili o správné výslovnosti. Pokud to bude možné, znovu slovo řekněte v kontextu věty. Při vyprávění je také možné využít potenciál dětské zkušenosti a fantazie a nechat děti zapojit produktivním způsobem. Nejvhodnější je pokládání otázek dětem. *What do you think is going to happen next? What do you see in the picture? What is she carrying in her basket?* Další způsoby aktivizace dětského posluchače je možné nalézt v knize *English for Primary Teachers* (2006) autorem Mary Slattery a Jane Willis. Autorky na základě ukázky z praxe dokazují, že i vyřčení záměrné chyby učitelem při vyprávění může mít pozitivní efekt. Tuto metodu může vyučující použít pouze u takového slova, u kterého stoprocentně ví, že děti slovo bezpečně ovládají. Záměrné chybování bychom neměli užívat často, aby nedošlo k zmatení dětí. Pokud se ale tato technika bude využívat ojediněle,

může si tak vypravěč zkontrolovat, jaká je pozornost posluchačů. Uvádím názorný příklad z výše uvedené publikace.

Učitelka: I'm going to tell you a story about two animals. The animals are ...
(Učitelka pověsí na tabuli dva obrázky a během vyprávění na ně ukazuje.)

Děti a učitelka: A bird and...

Učitelka: ...And an elephant

Děti: (Říkají společně) A fox!

Učitelka: It's a fox. I'm going to tell you a story about a bird and a fox.

(Slattery, 2006, p 97)

Po hodině založené na vyprávění příběhu se záměrem zavést novou slovní zásobu je vhodné nevynechat nutnou fázi pro další práci, a to je fáze sebereflexe. Vhodný dotazník, který si může každý vypravěč vyplnit a vyvodit tak důsledky pro svou budoucí práci, je možno nalézt v knize *Storytelling with children*. (Wright, 1995, p. 24)

Question	Yes	No
1 Were the children engaged?		
2 Did they understand enough to enjoy it?		
3 Did they all hear me?		
4 Did I forget any key bits?		
5 Did I put all my energy into it?		
6 Did I use enough variety of voice?		
7 Did I use my body enough?		
8 Did I look up and involve them enough?		
Comments		
<hr/>		
<hr/>		

Obrázek č. 2 – Sebereflexe vypravěče

Prezentování nové slovní zásoby pomocí příběhu ve vyučování je užití jednoho z možných kontextů, který se pedagogům nabízí a který vykazuje výše uvedené klady ve vyučování jazyka mateřského i cizího. Práce s příběhem je inovativní metodou a vyučující je povzbuzován k užití vlastní kreativity. Zároveň je to velmi efektivní alternativa pro neustálou práci s učebnicí. Příběhy můžeme ve

třídě používat vedle zavedení nových slov k procvičování čtení, poslechu, komunikace či psaní. Tato variabilita činí příběhy jedním z důležitých komponentů výuky. Je možné příběhy jednoduše propojit s jinými předměty a na jejich základě vymyslet například projektové vyučování. Vyprávění vychází z lidské přirozenosti, a proto je můžeme považovat za efektivní způsob osvojení nové slovní zásoby.

2.5 SHRNUÍ TEORETICKÉHO VÝZKUMU

V této kapitole jsme se seznámili s teoretickým pozadím vybraného tématu. Práce mapuje jak obecnou charakteristiku žáka na prvním stupni, tak možný individuální přístup k jeho učebnímu stylu. Víme nyní, na jaké úrovni vývoje jsou jeho poznávací procesy. Tato část také mapuje problematiku slovní zásoby, přesněji řečeno problematiku prezentace nové slovní zásoby. V této části jsme také nastínili, které dokumenty a v jakém rozsahu vymezují právě oblast slovní zásoby v cizím jazyce. Dále jsme se věnovali samotným příběhům. Jaký byl jejich vývoj, jaké jsou druhy a jaké výhody poskytuje jejich používání učiteli.

V další kapitole se budeme věnovat přípravě, průběhu výzkumu. Blíže se seznámíme s charakteristikou použitých výzkumných metod a budeme sledovat jejich aplikaci ve školních třídách.

3 METODY VÝZKUMU

Tato kapitola představuje praktickou část diplomové práce a je uvedena přiblížením výzkumných metod, které byly zvoleny s ohledem na hledání odpovědí na naše výzkumné otázky. Zároveň se věnuje popisu veškerých metod, výzkumné skupiny a jejich školního pozadí. Výzkum je často popisován jako aktivní, vytrvalý a systematický proces bádání s cílem objevit, interpretovat nebo přepracovat fakta. Je jakýmsi prostředkem k získávání odpovědí na teoretické otázky, vede k ověřování, potvrzení či vyvrácení daných tezí. Existuje celá řada výzkumných metod, vedoucích k analýze teoretických poznatků a jejich ověření. Jarmila Skalková (1983) rozděluje výzkumné metody na empirické, teoretické a historicko-srovnávací. Cílem této práce je zjistit efektivitu techniky užití příběhu k prezentaci nové slovní zásoby v hodinách anglického jazyka. A to konkrétně u tří dílčích kritérií, kterými jsou porozumění významu, sluchovému a grafickému rozpoznání nových výrazů. Druhou otázkou, která byla předmětem našeho zkoumání, je ohlas žáků-posluchačů na tento typ hodiny založené na příběhu. Jaké jsou tedy nejvhodnější metody výzkumu, které nám poskytnou odpovědi na vybrané otázky?

Z hlediska efektivnosti využití příběhu při prezentaci nové slovní zásoby jsme zvolili jednu z empirických metod pedagogického výzkumu – metodu experimentální. Experiment je výzkumnou metodou, která synteticky využívá různé metody ve školní třídě. Pro jednotlivé skupiny jsem vytvořila hodinu založenou na prezentaci nové skupiny slov, na kterou bezprostředně navazovalo testování zaměřené na efektivnost práce. Shodným znakem pro subjekty experimentu byl školní stupeň. V našem případě se jednalo o pátou třídu.

Sekundární výzkum, který se týkal oblíbenosti hodiny a četnosti zařazení příběhu do výuky anglického jazyka, jsem zjišťovala pomocí dotazníku. Respondenty se staly subjekty experimentu, tedy samotní žáci, kteří absolvovali danou hodinu.

Dalším významným zdrojem informací a také zpětné vazby je pozorování. Při provádění experimentu mi vyvstalo na mysl několik dílčích otázek, na které se pokusím najít odpovědi. Jak děti reagují na mnou vyložené podněty? Odpovídají jejich reakce během hodiny pozdějším odpovědím v mnou připraveném dotazníku?

3.1 EXPERIMENT

Experiment je výzkumnou metodou, jejíž jedinečnost spočívá v možnosti manipulace s proměnnými. Je zde možné plánovité zasahování experimentátora umožňující odhalovat hlubší souvislosti. Podstata experimentu je tedy charakterizována jako cílevědomé vnášení principiálně důležitých změn do pedagogického procesu v souladu s úkolem výzkumu. Experiment nepředstavuje náhodnou formulaci, ale vzniká vždy na formulaci na podkladě hypotézy nebo výzkumných otázek. (Skalková, 1983, str. 71) Z hlediska podmínek jsme uskutečnili přirozený experiment, tedy experiment v přirozených podmínkách v běžném pedagogickém prostředí a za normální vzdělávací situace.

3.1.1 SUBJEKTY EXPERIMENTU

Skupiny vybrané pro účast v experimentu jsme volili tak, aby byly co nejvíce rovnocenné. Snažili jsme se tak zabránit zkreslení výsledků. Hlavním kritériem se stal věk žáků. V našem případě se jednalo o žáky tří pátých tříd.

První výzkumnou skupinou se stala 5. třída paní učitelky Milady Kolorosové na 15. základní škole v Plzni. Tuto skupinu si označíme **T1**. Školní třída čítala 14 dětí, které se učí anglický jazyk třetím rokem, to znamená, že vyučování anglického jazyka na této škole probíhá od třetí třídy. Tato třída mi byla doporučena, především pro ochotu paní učitelky Milady Kolorosové, odučit si svoji experimentální hodinu právě u ní.

Druhou výzkumnou skupinou byla 5. třída paní učitelky Kateřiny Jarošové na 14. základní škole v Ústí nad Labem. Tuto skupinu označme **T2**. Tato školní třída čítala 15 dětí, které se na rozdíl od skupiny T1 učí anglický jazyk již od první třídy. Výuka angličtiny v první a druhé třídě je dotována pouze jednou hodinou týdně. Podle paní učitelky Kateřiny Jarošové se děti v těchto dvou třídách učí převážně pomocí poslechu a nápodoby. Hodiny jsou zaměřeny na rozvoj slovní zásoby a jsou postaveny převážně na herních činnostech. Až od třetí třídy se děti seznamují s grafickou podobou slov a základními gramatickými jevy.

Třetí výzkumnou skupinou se stala opět 5. třída paní učitelky Zuzany Hlaváčové na 14. základní škole v Ústí nad Labem. Tuto skupinu si označíme **T3**. Školní třída čítala 19 dětí, které se stejně jako skupina T2 učí anglický jazyk pátým rokem, tedy od první třídy. Jak je patrné skupiny T2 a T3 jsou ze stejné školy (14. ZŠ v Ústí nad Labem), kterou jsem si zvolila jednak proto, že jsem tuto školu sama v dětství navštěvovala a také jsem na této škole absolvovala závěrečnou souvislou praxi, a tedy bylo odučení mých hodin dokonce i vítané.

Experiment byl, jak bylo výše řečeno, proveden ve třech pátých třídách na dvou různých školách – v Plzni a v Ústí nad Labem. Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, výzkumná skupina z Plzně (**T1**) čítala 14 žáků. Třída 5. A (**T2**) má 15 žáků a třída 5. C (**T3**) 19 žáků. Genderové složení v jednotlivých třídách naleznete níže. Je vidět, že rozvrstvení je poměrně rovnoměrné.

	Celkem	Chlapci	Děvčata
T1	14	7	7
T2	15	7	8
T3	19	12	7

Tabulka 1 – Genderové rozvrstvení

3.1.2 PRŮBĚH EXPERIMENTU

Samotnému experimentu předcházelo několik přípravných stadií. V první řadě šlo o výběr dané slovní zásoby, kterou chci žákům prezentovat. Vybraná skupina slov musela splňovat celou řadu kritérií. Slovní zásoba musela být opravdu nová a pro žáky neznámá. Pokud bych zvolila slova, která děti znají, jednalo by se o hodinu, jejímž cílem by bylo pouze opakování, ne prezentování, o které nám v tomto případě šlo. Dále jsme také při výběru slovní zásoby museli hledět na její přiměřenost vybranému školnímu stupni. Při výběru jsme také museli uvažovat, zda je vůbec vhodné to či ono slovo prezentovat pomocí příběhu a jak prakticky a názorně dětem význam daných slov ukážeme. Velikou pomocí při hledání byla učebnice Project Oxfordského nakladatelství, kterou shodou okolností všechny třídy používaly. Zorientovala jsem se v již probraném učivu, a byla mi tak bližší úroveň jednotlivých tříd.

Poté nastalo hledání vhodného příběhu. V dnešní době je jak v knihovnách, tak na internetu nepřeberné množství příběhů a výběr nebyl jednoduchý. Na konec „zvítězil“ příběh „Fisherman and his wife“, který zpracovali bratři Grimmové. (viz příloha č. 2) Tato pohádka má i českou podobu, která se jmenuje „O rybáři a zlaté rybce“. Příběh mě zaujal jednoduchou dějovou zápletkou. S ohledem na věk žáků a mnoho dalších kritérií výběru slovní zásoby, které zmiňuji v minulé podkapitole, jsem musela příběh velmi zjednodušit. Některé části jsem nahradila mnou vymyšlenými formulacemi a celkově upravila k potřebám třídy. (viz příloha č. 3) Tento příběh poskytoval širokou škálu slov pojmenovávajících typy obydlí. S touto skupinou slov se vybrané třídy ještě nesetkaly, a tedy byly vhodné k hodině určené k prezentaci nové slovní zásoby.

Vybraná slovní zásoba:

- Fisherman (rybář)
- Boat (lod'
- Cliff (útes)
- Hut (chatrč)
- Cotagge (chata)
- Detached house (rodinný dům)
- Lighthouse (maják)
- Castle (hrad)

Další fází byla příprava prezentace příběhu, tedy výroba pomůcek, které mají přispět k názornosti, a rozmyšlení stylu vyprávění. Velmi důležité bylo vytvoření pracovního listu (viz příloha č. 4.), který nám poskytne reálné odpovědi na naši výzkumnou otázku, týkající se efektivity užití příběhu při prezentaci nové slovní zásoby. V příloze č. 8 jsou cvičení jednotlivě okomentována.

Všechny dílčí experimenty proběhly ve třech třídách během hodiny anglického jazyka, která trvala standardní dobu 45 minut. Na vyplnění pracovního listu měli žáci zhruba pět minut. V jednom případě, žák list vyplňoval o dobu nepatrně delší. V každé třídě jsem se snažila dodržet naprosto stejná pravidla,

časové rozložení hodiny, pomůcky i celkové podmínky experimentu. Díky tomu, že se předmět našeho zkoumání v jednotlivých třídách neměnil, můžeme porovnat úroveň jednotlivých tříd mezi sebou.

Ještě před samotnou realizací hodiny jsem si vytvořenou hodinu „odzkoušela“ na svých přátelích. Ačkoli ti neměli proti mému provedení námitek, poskytlo mi to důležitou zpětnou vazbu. Vyzkoušela jsem si pohyb s názorným materiálem a utřídila výběr jazykových prostředků, které budu ve třídě volit.

Samotná realizace experimentu proběhla ve dnech 28. 1., 13. 2. a 14. 2. 2013 ve výše popsanych skupinách. Plán celé hodiny přikládám v příloze. (viz příloha č. 1). Při vytváření hodiny je kladen důraz na individualitu jednotlivých žáků, konkrétně na jejich učební styl. V hodině je zařazena pantomimická aktivita pro děti, které mají kinestetický učební styl. Při vyprávění, které vyhovuje dětem, které jsou svým založením auditivní typy, byly používány názorné pomůcky, které lépe osvětlí význam dětem, které preferují vizuální učební styl.

3.2 DOTAZNÍK

Dotazník je metodou velmi běžně užívanou ve společnosti. Jejím hlavním kladem je jeho jednoduchost. Jedná se o písemnou podobu rozhovoru, jež je tvořena pouze otázkami. Nesporným kladem dotazníku při provádění výzkumu mezi dětskými respondenty je možnost individuálního tempa, jímž jej respondent vyplňuje.

Dotazník řadíme mezi specifické metody, používané ve společenských vědách, mezi které můžeme zařadit i pedagogiku. Je to metoda, která shromažďuje data dotazováním osob. Je charakteristická tím, že je určena pro hromadné získávání údajů. Při výběru této metody je velmi důležité si zdůvodnit, nakolik je dotazník vhodnou metodou výzkumu. Přesná formulace konkrétního cíle a úkolu dotazníku ve vztahu ke zvolenému problému jsou základní podmínkou účelného koncipování dotazníku. (Skalková, 1983, str. 86n) Dotazník je charakterizován otázkami a vzhledem k typům odpovědí na dané otázky rozlišuje Jarmila Skalková (1983) dva základní typy dotazníku. Jedná se o dotazník strukturovaný, tj. dotazník s uzavřenými otázkami, a dotazník nestrukturovaný, tj. dotazník s otázkami otevřenými.

Otázky by měly být jasně a konkrétně formulovány, tak aby respondenti co nejlépe odpovídali na výzkumnou otázku. Ta v našem případě zněla: **S jakými ohlasy se způsob prezentace nové slovní zásoby pomocí příběhů setkává u dětí?** Dotazník jsme vytvořili strukturovaný, tedy s otázkami uzavřenými, přesněji řečeno odpovědi byly nabídnuty respondentům ve škále. Škála měla pět možných odpovědí, které respondenti vybrali zakroužkováním. Metoda škálování byla použita i s ohledem na věk žáků, který byl průměrně 11 let, a tedy můžeme očekávat určitou inteligenční úroveň schopnou takového výběru. Výhodou uzavřených položek je kvalitní zpracování dotazníku s minimálním vynaložením času. Je dobré při sestavování takového dotazníku uvědomit si i případná úskalí. „Tato forma, nutící respondenta odpovídat podle stanovených kategorií, vede však často jen k postižení jevových stránek, k určité povrchnosti.“ Tato výpověď mě vedla k zamyšlení a inspirovala k vytvoření jedné nestrukturované otázky, která měla poskytnout respondentům prostor pro jejich vlastní vyjádření. A ukázalo se, že některé z žakovských připomínek poskytly velmi cennou zpětnou vazbu.

Dotazník se čtyřmi otázkami (viz příloha č. 5) byl rozdán respondentům bezprostředně po ukázkové prezentaci nové slovní zásoby a po vyplnění pracovního listu. Otázky byly na rozdíl od zbytku hodiny formulovány v českém jazyce, abychom předešli jakémukoli nedorozumění při vyplňování. Český jazyk byl volen také s ohledem na věk respondentů a jejich jazykové schopnosti.

Nyní se blíže podíváme na formulaci jednotlivých otázek a jednotlivé faktory, které vedly k jejich zařazení.

1. Probíhala někdy dříve u tebe ve třídě hodina založená na vyprávění příběhu?
2. Chtěl bys znovu hodinu AJ, ve které by se vyprávěl příběh?
3. Vyhovovalo ti vyprávění paní učitelky (rychlost řeči, změny hlasu, pohyb těla)?
4. Máš nějaké návrhy na zlepšení hodiny? Napiš je sem:

Ad1 – Cílem první otázky bylo zjistit, jestli žáci mají již nějakou zkušenost s podobně zaměřenou hodinou. Nešlo ani tak o zjištění frekvence zařazování takového typu hodiny, ale pouze o fakt prožité skutečnosti. Neplatí totiž vždy,

že děti mají rádi nové situace a neznámé činnosti. U některých jedinců představuje nezvyklá forma hodiny narušení jejich zaběhlého řádu.

Ad2 – Druhá otázka asi nejvíce odpovídala na již zmíněnou výzkumnou otázku. Vychází z faktu, že pokud se žák setká s formou hodiny, která ho bude bavit a zároveň mu zprostředkuje nové vědomosti, jistě se nebude bránit jejímu zopakování.

Ad3 – Ačkoliv se může na první pohled zdát, že třetí otázka ne plně souvisí s cílem dotazníku, jsem přesvědčena o opaku. Jestliže je hodina postavena na vyprávění příběhu, jako v našem případě, hrají vypravěčské schopnosti učitele významnou roli při žakově pozitivním či negativním hodnocení. Z důvodu srozumitelnosti byly žákům vypsány jednotlivé faktory, které dělají z učitele dobrého vypravěče. A jejich bravurní ovládání přispěje k pozitivnímu náhledu na celou hodinu.

Ad4 – Tato otázka byla jako jediná formulována otevřeně a dětem poskytla možnost vyjádření vlastního názoru.

3.2.1 RESPONDENTI VÝZKUMU

Ke zjištění postojů žáků k užití příběhu při zavádění nové slovní zásoby v hodinách anglického jazyka byla využita již zmíněná metoda dotazníku, kterou vyplňovali sami účastníci experimentální hodiny. S žáky jsem se setkala až na oné hodině a ani později jsme neměli v plánu další kontakt. Respondentům to tak poskytlo možnost svobodné odpovědi bez nějaké možnosti postihu za jejich názor. To, jak se do odpovědí promítla povaha a věk respondentů, blíže popíši v další kapitole této práce.

3.3 SHRnutí METOD VÝZKUMU

Výzkumná data je možno získávat nejrůznějšími metodami výzkumu. Při uvažování nad stanovenými výzkumnými otázkami se jako nejefektivnější jevíly metoda experimentu a dotazníku. Ty jsme výše podrobněji prozkoumali a sestavili dotazník a naplánovali experiment. V následující kapitole se budeme podrobně zabývat zpracováním výsledků z experimentu a dotazníku, které byly provedeny.

4 VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE

Výsledky výzkumu jsou analyzovány odděleně. To znamená, že tato kapitola je rozdělena do dvou částí, a to na výsledky experimentu a výsledky dotazníku s komentáři. K lepšímu znázornění všech výsledků je užito několika grafů. Sesbíraná data výzkumu jsou vyjádřena v číslech a procentech a doplněna několika komentáři.

4.1 VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE EXPERIMENTU

Cílem experimentu bylo zjistit vhodnost techniky užití příběhu k zavedení nové slovní zásoby ve vyučování anglického jazyka. Předmětem našeho zkoumání, který by měl odpovědět na výzkumnou otázku, se stal pracovní list (viz příloha č. 4), který byl vyplněn žáky ihned po dovyprávění příběhu a může poskytnout zajímavé informace týkající se pouze fáze prezentace. Žáci vyplňovali pracovní list samostatně. Zadání jsem s dětmi přečetla v angličtině a společně přeložila do jazyka českého, abych zajistila možnost porozumění pro každého žáka. Pracovní list byl sestavován s cílem zjistit úspěšnost žáků ve dvou oblastech. Jednak šlo o kontrolu porozumění významu a mluvené podoby slova ve cvičeních 1 a 4 a také o porozumění významu a grafické podoby slova ve cvičeních 2 a 3.

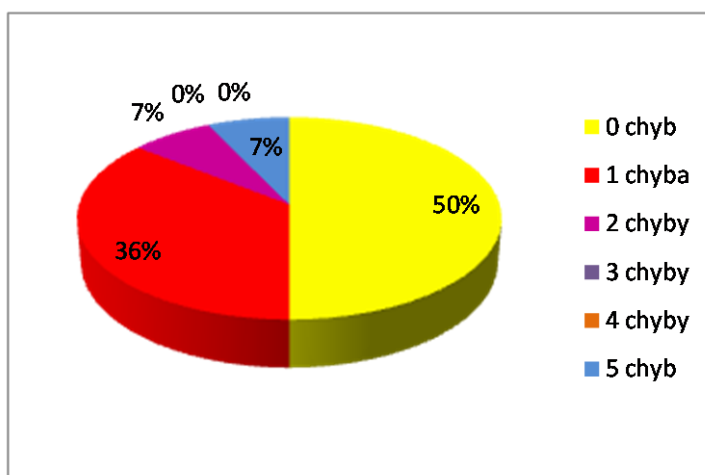
Nejprve se seznámíme s výsledky experimentu. Budeme sledovat počet provedených chyb v jednotlivých testech. Také díky rozboru jednotlivých chyb zjistíme, kterou z výše uvedených oblastí se žáci učí s většími obtížemi. Během experimentu jsem se utvrdila v názoru, že opravdu každá třída je jiná a že i v rámci jedné třídy jsou velké rozdíly ve výkonech žáků.

4.1.1 PRÁCE SE SKUPINOU T1

Výzkum byl proveden dne 28. 1. 2013 ve třídě paní učitelky Kolorosové, která čítala 14 dětí (7 chlapců, 7 děvčat). Tato třída byla první, v níž jsem experiment prováděla.

CHYBOVOST SKUPINY T1

Celkem žáků	14
0 chyb	7
1 chyba	5
2 chyby	1
3 chyby	0
4 chyby	0
5 chyb	1



POMĚR PROVEDENÝCH CHYB

Počet chyb	12
Počet chyb v rozpoznání významu a výslovnosti	8
Počet chyb v rozpoznání významu a grafické podoby	4

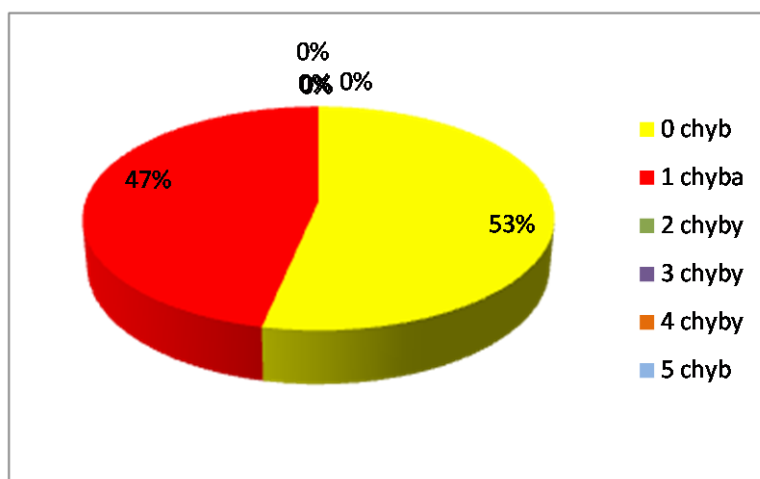
Ve skupině T1 se během vyučování sedm dětí, tedy celých 50 % třídy, naučilo a bezchybně vyplnilo pracovní list. Jako úspěšné zvládnutí pracovního listu můžeme považovat i jeho absolvování s 1 chybou, které se dopustilo pět dětí. Jen jediný žák se dopustil v pracovním listě 5 chyb. Větší problém měli žáci se cvičeními na rozpoznání slov v mluveném projevu. Žáci ve třídě mě vstřícně přijali, byli pozorní a spolupracovali velmi dobře.

4.1.2 PRÁCE SE SKUPINOU T2

Výzkum byl proveden dne 13. 2. 2013 ve třídě paní učitelky Kateřiny Jarošové ve škole v Ústí nad Labem, která čítala 15 dětí (7 chlapců, 8 děvčat).

CHYBOVOST SKUPINY T2

Celkem žáků	15
0 chyb	8
1 chyba	7
2 chyby	0
3 chyby	0
4 chyby	0
5 chyb	0



POMĚR PROVEDENÝCH CHYB

Počet chyb	7
Počet chyb v rozpoznání významu a výslovnosti	2
Počet chyb v rozpoznání významu a grafické podoby	5

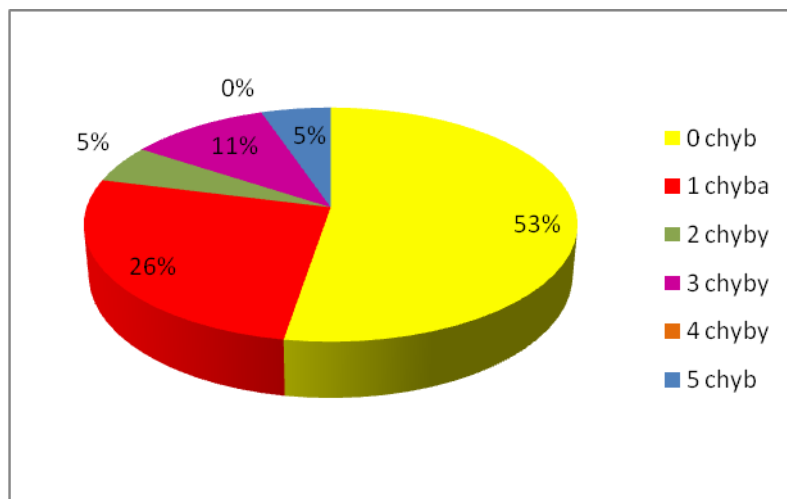
Ve skupině T2 se po vyprávění příběhu osm dětí, tj. více než polovina třídy, naučilo a bezchybně vyplnilo pracovní list. Zbývajících sedm dětí vyplnilo pracovní list jen s jednou chybou. Větší chybovost se už ve třídě nevyskytla. Pokud se podíváme blíže na rozpor dětských chyb, zjistíme, že na rozdíl od předchozí výzkumné skupiny žáci více chybovali v rozpoznání správné grafické podoby slova. Jak je vidět z grafu, chybovost ve třídě byla minimální. Ačkoli jsem byla obeznámena se špatnou úrovní žáků v anglickém jazyce, děti mě svojí aktivitou a pozorností velmi mile překvapily.

4.1.3 PRÁCE SE SKUPINOU T3

Výzkum byl proveden dne 14. 2. 2013 ve třídě paní učitelky Zuzany Hlaváčové ve škole v Ústí nad Labem, která čítala 19 dětí (12 chlapců, 7 děvčat).

CHYBOVOST SKUPINY T3

Celkem žáků	19
0 chyb	10
1 chyba	5
2 chyby	1
3 chyby	2
4 chyby	0
5 chyb	1



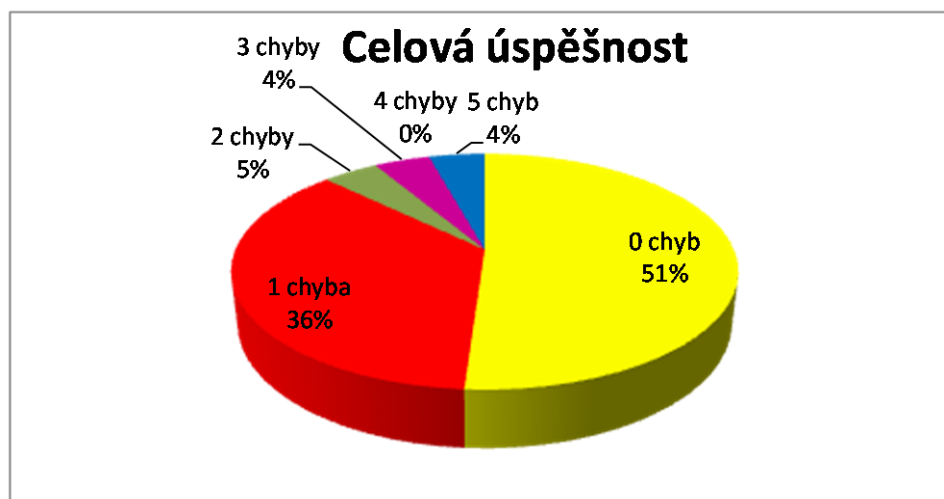
POMĚR PROVEDENÝCH CHYB

Počet chyb	18
Počet chyb v rozpoznání významu a výslovnosti	16
Počet chyb v rozpoznání významu a grafické podoby	2

Skupina T3 se zúčastnila experimentu v nejhojnějším počtu. Stejně jako v předchozí skupině celých 53 % třídy splnilo pracovní list bezchybně. Dalších 26 % (5 žáků) splnilo test s jednou chybou. Jeden žák vyplnil test s pěti chybami. Nad příčinami chybovosti se budu zamýšlet níže. Z hlediska druhu chyb výrazně převažují chyby v rozpoznání významu a výslovnosti. Ve třídě se mi pracovalo velmi dobře, i přesto že tato skupina byla nejpočetnější.

4.1.4 CELKOVÁ ÚSPĚŠNOST

Pokud výsledky z jednotlivých tříd sloučíme do společného grafu (viz níže), zjistíme celkovou úspěšnost všech subjektů experimentu. Pozitivně můžeme chápat fakt, který nám z něj vyplývá. Celých 87 % žáků vyplnilo pracovní list bezchybně nebo jen s jednou chybou z osmi možných.



4.1.5 SHRUTÍ EXPERIMENTU

Pokusme se na závěr shrnout a navzájem porovnat výsledky, kterých jsme dosáhli při zavádění nové slovní zásoby pomocí příběhů. Jako nástroj nám poslouží procentuální vyjádření úspěšnosti. Pokud se podíváme na zastoupení žáků v jednotlivých třídách, kteří v kontrolním pracovním listě nechybovali, zjistíme, že jejich počet dosahoval či mírně převyšoval polovinu třídy. Druhou nejpočetnější skupinou jsou žáci, kteří se v připravených cvičeních dopustili jediné chyby. Ve dvou testovaných třídách se také vyskytl jeden, žák, který se dopustil 5 chyb z osmi možných.

Z hlediska typu pochybení, žákům dělala větší problémy cvičení zaměřená na rozpoznání výslovnosti v mluveném slově než rozpoznání grafické podoby nového slova. Pokud bychom měli tuto situaci vyjádřit číselně, tak z 37 chyb, kterých se žáci dopustili, bylo 26 chyb provedeno právě ve výše zmíněné oblasti. Zajímavá je i situace, která nastala ve skupině T2, jež svědčí o vyrovnanosti studijních schopností žáků. Úspěšnost v této třídě byla velmi vysoká. Celých

100 % třídy vyplnilo pracovní list, ve kterém se žáci dopustili maximálně jediné chyby.

Pokud se na výše zmíněné výsledky podíváme z hlediska efektivity techniky užití příběhu k prezentování nové slovní zásoby ve třídách, zjistíme, že ve všech třech případech se více než dvě třetiny celé třídy seznámily a následně v pracovním listu potvrdily znalost významu a rozpoznání mluvené a grafické podoby vybraných slov naprosto bezchybně či s jednou chybou z osmi možných. Na otázku, **zda je vyprávění příběhů vhodnou technikou k objasnění významu slova**, si tedy můžeme odpovědět kladně.

4.2 VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE DOTAZNÍKU

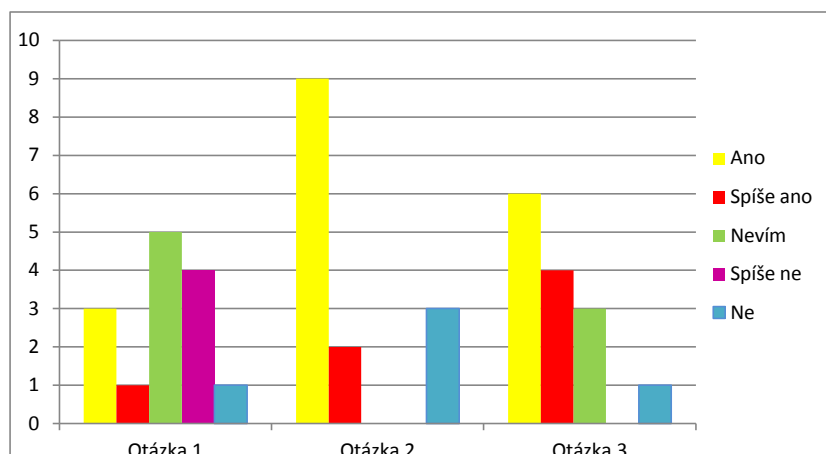
Jaká byla podoba sestaveného dotazníku a jaké výsledky přinesl? Jak zněly jednotlivé otázky a jaké byly důvody jejich zařazení? I to budou otázky, na které bude odpovídat tato podkapitola.

Cílem vytvořeného dotazníku bylo zjistit odpověď na další výzkumnou otázku, a to: **S jakými ohlasy se způsob prezentace nové slovní zásoby pomocí příběhů setkává u dětí?** Jak už otázka napovídá, odpověď na ni jsme hledali přímo u žáků ve třídě. Dotazník (viz příloha č. 5) obsahoval čtyři otázky, které byly položeny v českém jazyce z důvodu srozumitelnosti. Prostor pro jeho vyplnění žáky byl v hodině zařazen po vypracování pracovního listu. Průměrná doba vyplnění pracovního listu byla pět minut, ale v individuálních případech byl dětem list ponechán i dobu delší. Nejprve se podíváme na odpovědi, které jsme získali v jednotlivých třídách, a poté spojíme všechny výpovědi a zajistíme si tak objektivnější pohled na danou problematiku.

U každé skupiny se nejprve seznámíme s grafem, který znázorňuje odpovědi na první tři otázky. Informace, které nám poskytla otázka čtvrtá, budou okomentovány v textu později.

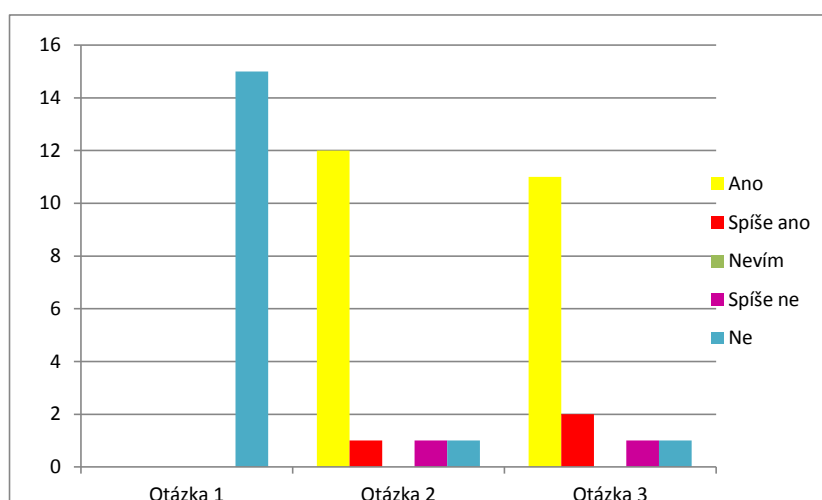
4.2.1 ODPOVĚDI SKUPINY T1

Odpovědi žáků ze skupiny T1 jsou pro lepší přehlednost znázorněny v grafu.



Co se týká první otázky, můžeme z něj vyčíst třídní nejednotu. Na otázku již nabyté zkušenosti s hodinou postavenou na příběhu se jejich výpovědi různí. Na druhou otázku, zda by si přáli opakování onoho typu hodiny, respondenti odpovídají veskrze kladně. Převážně kladně odpovídají na otázku třetí, která se týká vypravěčského nadání učitele. Pokud srovnáme výsledky z dotazníku s výše popsanými výsledky experimentu této skupiny, zjistíme, že počet dětí, které hodinu hodnotí kladně, odpovídá počtu dětí, které pracovní list vypracovaly bez chyby či s jednou chybou. Je možné zde objevit paralelu mezi úspěchem v testované činnosti a kladnou odezvou na celou hodinu.

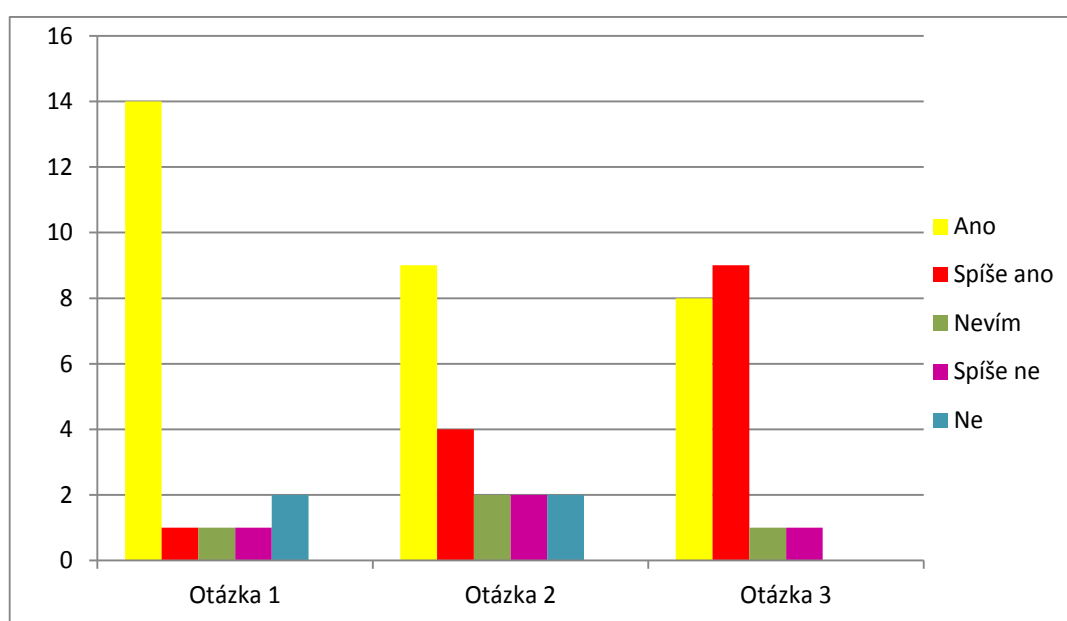
4.2.2 ODPOVĚDI SKUPINY T2



Při pohledu na odpovědi, které jsou pro přehlednost znázorněny sloupcovými grafy, je na první pohled patrná větší jednotnost v odpovědích v rámci třídy na rozdíl od skupiny T1. Důvodem může být vyrovnanější složení třídy. Z následujícího grafu vyplývá, že hodina postavená na práci s příběhem je pro děti nová. Na první otázku odpověděli všechny děti záporně. Tomuto typu hodiny se ale nebrání a převažuje touha mít opět podobně strukturovanou hodinu. Převážně kladně odpovídají žáci na třetí otázku a hodnotí tak pozitivně vypravěčské schopnosti učitele. Při srovnání odpovědí s výsledky dotazníku je patrné, že tato skupina T2, která celá vypracovala kontrolní list bez chyby či s jednou chybou, hodinu hodnotí pozitivně.

4.2.3 ODPOVĚDI SKUPINY T3

Tato skupina je na rozdíl od výše zmíněné skupiny T2 ve svých názorech pestřejší.

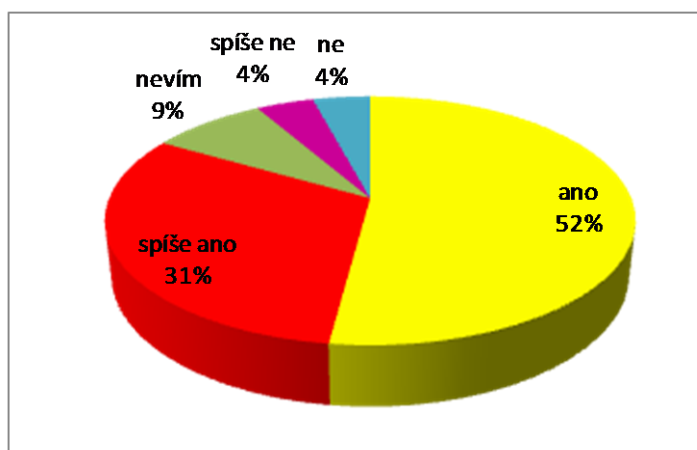


Jak je vidět z odpovědí na první otázku, skupina T1 jako jediná má zkušenost s hodinou, ve které se pracuje s příběhem. Přání mít opět takovou hodinu anglického jazyka není tak velké jako v jiných třídách, i přesto že příznivci převažují. Možné důvody i negativních reakcí osvětlí odpovědi poskytnuté respondenty ve čtvrté otázce. Vypravěčské schopnosti, jako rychlost řeči či změny hlasu žáci hodnotí převážně kladně.

4.2.4 ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH ODPOVĚDÍ

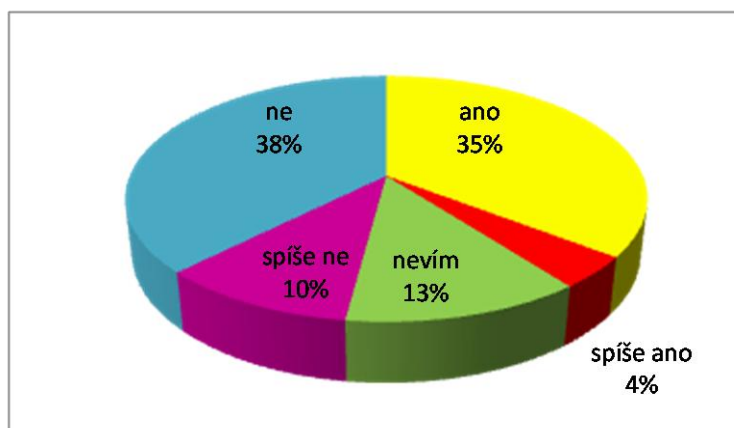
Nyní se rozebereme odpovědi na jednotlivé otázky dotazníku, získané od všech 48 respondentů. Pro lepší přehlednost jsou sebrané výsledky znázorněny v grafech.

Otázka č. 1: Probíhala někdy dříve u tebe ve třídě hodina založená na vyprávění příběhu?



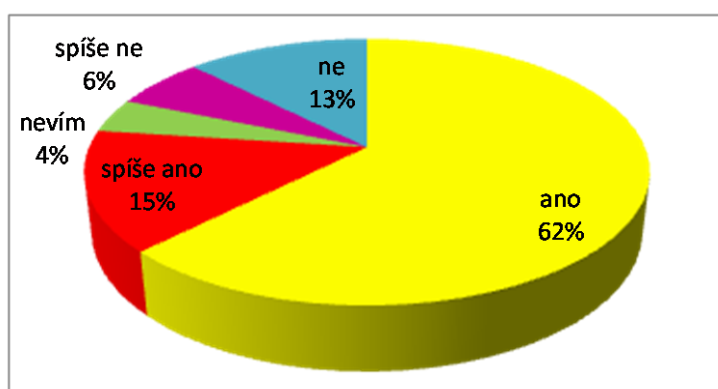
Z našeho grafu vyplývá, že není možné jasně říct, zda je či není technika práce s příběhem ve třídách využívána, či nikoli. Obecně můžeme říci, že v jedné ze tří dotazovaných tříd už děti s příběhem pracovaly. V dalších dvou třídách žáci odpovídali spíše negativně. Procentuálně je to možné vyjádřit necelými 50 %.

Otázka č. 2: Chtěl bys znovu hodinu AJ, ve které by se vyprávěl příběh?



Celých 77 % kladně odpovědělo na položenou otázku, zda by uvítali hodinu podobného ražení. Vedle žáků, kterým tento styl učení vyhovoval, je dobré si všimnout těch, kteří v dotazníku odpověděli negativně. Ze 48 respondentů jich bylo 9, tedy necelá jedna čtvrtina. Nad příčinami oné negativní reakce se zamyslím níže.

Otázka č. 3: Vyhovovalo ti vyprávění paní učitelky (rychlost řeči, změny hlasu, pohyb těla)?



Tato otázka měla za úkol sledovat řečnické schopnosti vypravěče. Ty byly veskrze pozitivně hodnoceny, a to 85 % respondentů, kteří na výše položenou otázku odpověděli kladně. Bez povšimnutí by ale neměla zůstat šestiprocentní skupina, která odpověděla negativně. Devět procent žáků nemělo jasně vyhraněný názor.

Otázka č. 4: Máš nějaké návrhy na zlepšení hodiny?

Čtvrtá otázka v dotazníku respondentům poskytovala možnost vyjádřit otevřeně svůj názor. Většina z nich, konkrétně 31 žáků, ale této možnosti nevyužila a pole nechala nevyplněné. Sedmnáct dětí připojilo komentář. Z nich osm pozitivní, pět žáků negativní a zbývajících čtyři poskytla svá doporučení. Všechny komentáře jsou uvedeny v příloze č. 7. Pojďme se zamyslet nad těmito čtyřmi doporučeními, které žáci uvedli, a definovat si úskalí, která se mohou vyskytnout. Následující výroky jsou sebrané z pracovních listů bez nějakých úprav.

- Akorát ne příběhy pro prvňáky, ale nějaký jiný.

Tento komentář se jako jediný týkal vybraného příběhu. Žákovi pravděpodobně nevyhovovalo pohádkové zaměření příběhu. Možným úskalím se může stát to, že žákova jazyková úroveň není shodná s tou v mateřském jazyce a to znamená, že nemůžeme pracovat s příběhy, které by byly sice adekvátní věku a zájmu dítěte, ale jazykově jsou příliš složité.

- Paní učitelka by nás mohla nechat více mluvit. Dávám like.

Při pohledu na přípravu na hodinu (viz příloha) je vidět, že většinu času zabírá vyprávění příběhu. Ačkoli jsem se snažila žáky aktivizovat otázkami a společným opakováním, žákyně projevila touhu více komunikovat. Cvičení na rozvoj komunikace by bylo vhodné zařadit do další vyučovací hodiny, kdy bychom mohli na již dovyprávěný příběh navázat a nová slova procvičovat.

- Více úkolů na papíře a těžké. Tyto jsou lehké.

V tomto komentáři respondent projevils chuť po více cvičeních. Zajímavé je, že pracovní list vyplnil ne zcela bezchybně. Dopustil se jedné chyby z osmi možných. Pro praktikování příštích hodin je dobré mít připraveno více úkolů pro „rychlejší“ žáky.

- Hrát hry.

V experimentální hodině byla zařazena herní aktivita na začátku. Další hru na procvičení jsem s dětmi hrála až na samotném konci hodiny, tedy po vyplnění dotazníku. Více her bych zařadila do hodiny, která by následovala po hodině, jejímž cílem by byla prezentace nové slovní zásoby.

4.2.5 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKU

Veškeré údaje získané v dotaznících jsou přehledně sepsané a znázorněné v grafech. Bylo zjištěno, že práce s příběhem není neznámou metodou a řada dětí se s ní již setkala. Převážná většina respondentů by také ráda znova zažila hodinu podobného ražení. Respondenti měli také možnost vyjádřit se k mým řečnickým schopnostem a převážné většině můj styl vyprávění vyhovoval. Dotazník také poskytl mnoho zajímavých doporučení vybízejících k zamyšlení přímo od žáků.

Vraťme se tedy k naší výzkumné otázce, která se táže: **S jakými ohlasy se způsob prezentace nové slovní zásoby pomocí příběhů setkává u dětí?** Na základě provedeného dotazníku, který toto zjišťoval, můžeme tvrdit, že ohlasy jsou z větší části pozitivní. Důkazem je kladné přijetí této metody 77 % ze všech dotázaných respondentů.

4.3 ASPEKTY VÝZKUMU

Provedený výzkum ukazuje, že při zavádění slovní zásoby je užití příběhů jednou z efektivních technik. Žáci na hodinách velmi dobře spolupracovali a z dotazníku vyplynul převážně pozitivní pohled na vyučovací hodinu. Děti příběhy neodmítají, vydrží určitou dobu poslouchat mluvený projev jen v anglickém jazyce a samy se rády do vyprávění zapojují. Výsledky experimentu i dotazníku je však nutno brát pouze jako určité nasměrování. Vzorek zkoumaných subjektů byl opravdu malý na to, abychom mohli vyvodit obecně platná tvrzení. Nebojím se ale říci, že pokud se učitel pro tuto cestu rozhodne, setká se stejně jako já s překvapením v podobě dětské úspěšnosti a velmi pozitivní atmosféry ve třídě.

Je zjevné, že veškeré informace z experimentu i dotazníku, se kterými jsme pracovali, podléhaly různým jevům, které mohly výzkum ovlivnit. Jedním z nich byl příchod neznámého učitele do třídy. Žáci mladšího školního věku nemají problém s tímto druhem adaptace, je ale dobré nezapomínat na jedince, které změna vyučujícího může vyvést až do té míry, že se na probíranou látku nesoustředí a v pracovních listech se mohli tak dopustit mnoha chyb. Dalším aspektem, který ovlivnil zejména odpovědi v dotaznících, byl věk žáků. Rychle připomenu, že výzkumu byli podrobeni žáci pátých tříd, tedy žáci ve věku počáteční puberty. Někteří se vůbec netajili svým negativním postojem, ačkoli při důkladnější analýze dosahovali v pracovním listě velmi dobrých výsledků.

5 ZÁVĚR

Volba vyučovacích metod a technik je stavebním kamenem práce učitele. Rozdílné metody vedou k rozdílným typům interakce, a vytváří tak prostor pro možné zkvalitnění vztahu a rozvoj motivace žáků. Cílem této práce bylo zjistit vhodnost zařazení techniky prezentace nové slovní zásoby v anglickém jazyce ve třídách na 1. stupni základní školy a nabídnout některé konkrétní nápady na samotné provedení takové hodiny. Tohoto cíle jsem se snažila dosáhnout pomocí mnou navržené hodiny, kterou jsem měla možnost odučit, a bylo tedy možno sledovat jak efektivitu, tak ohlasy žáků.

Tato diplomová práce s názvem Výuka slovní zásoby pomocí příběhů v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ je složena z několika částí, v nichž jsem se pokusila odpovědět na celou řadu otázek, které s tímto tématem souvisí. Jednotlivé kapitoly jsou řazeny v logické návaznosti. Nejprve jsme se zabývali otázkou, kdo je vlastně žák na prvním stupni – jaké jsou obecné rysy tohoto vývojového období a jak sestavit vyučovací hodinu, která bude akceptovat vyučovací styl jednotlivých žáků. S oporou o směrodatné dokumenty bylo zjištěno, jak je definována výuka cizích jazyků na 1. stupni. Třetím tématem v teoretické části se stal stavební kámen jazyka – slovní zásoba. Co všechno tento termín zahrnuje a jak vypadá první fáze (prezentace) při jejím osvojování. Poslední a stěžejní část je věnována samotné práci s příběhy.

Druhá praktická část začíná popisem vybraných výzkumných metod – v tomto případě experimentu a dotazníku. Experiment proběhl ve třech školních třídách dvou základních škol. Jeho výsledky byly získány pomocí pracovního listu. Nyní je možno jednoznačně říci, že užití příběhu k prezentaci (osvětlení významu, rozpoznání zvukové i grafické podoby slova) nové slovní zásoby je vysoce efektivní. Tento potěšující výsledek ovlivnilo i velké množství vizuálních pomůcek, mnohonásobné opakování nových slov a zapojení žáků do vyprávění. Z dotazníků, které měly poskytnout odpověď na oblíbenost této metody, jasně vyplynulo, že drtivá většina žáků by hodinu ve stejném duchu uvítala ve své třídě znovu. Pozitivní ohlasy byly zaznamenány i u žáků, kteří se s touto metodou setkali poprvé. Řada žáků ve svých pracovních listech napsala pozitivní komentář.

Na základě shromážděných informací a provedeného výzkumu můžeme jednoznačně říci, že příběhy do hodin anglického jazyka patří a mohou být využity jako netradiční způsob prezentace nové slovní zásoby. Žáci tuto metodu vítají s nadšením a v kontrolních cvičeních dosahují velmi dobrých výsledků.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 – Rozmístění nábytku.....	18
Obrázek č. 2 – Sebereflexe vypravěče	20

SEZNAM LITERATURY

ALLEN, Virginia French. *Techniques in teaching vocabulary*. New York: Oxford University Press, 1983. ISBN 0-19-434130-5.

Alliterative verse. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2013-01-01]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Alliterative_verse

Betty Botter. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2013-01-01]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Betty_Botter

CROSS, David. *A practical handbook of language teaching*. UK: Prentice Hall International, 1992. 296 p. ISBN 0-13-380957-9

DOFF, Adrian. *Teach English: A training course for teachers*. 1. vydání. Cambridge: Press Syndicate, 1991. 286 p. ISBN 0-521-34864-1.

Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu. In: *Výzkumný ústav pedagogický* [online]. 2011 [cit. 2013-01-01]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Doporucene-ucebni-osnovy-predmetu-CJL-AJ-a-M-pro-zakladni-skolu.pdf>

ELLIS, Gail a Jean BREWSTER. *The storytelling handbook for primary teachers*. United States of America: Penguin Books, 1991. 276 p. ISBN 0-14-081016-1.

HURTOVÁ, Danuše. *Methodology Booklet ME1*.

JOUSSE, Marcel. *The Oral Style and the Anthropology of Gesture* [online]. 1990 [cit. 2013-01-01]. ISBN 1-86840-368-8. Dostupné z: http://journal.oraltradition.org/files/articles/5i/6_sienaert.pdf

KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 264 s. ISBN 14-409-86.

MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1998. 134 s. ISBN 80-210-1880-1.

MUSILOVÁ, Lenka. *Vhodné výukové metody pro konkrétní učební styly žáků ve výuce anglického jazyka na základní škole* [online]. Brno, 2012 [cit. 2012-12-06]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/152741/pdf_m/Musilova_DP.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

Orality and Literacy [online]. 2002 [cit. 2013-01-01]. ISBN 0415538378. Dostupné z: http://monoskop.org/images/f/ff/Ong,_Walter_J_-_Orality_and_Literacy,_2nd_ed.pdf

PROKEŠOVÁ, Miriam. *Osobnost učitele*. Ostrava: VAVA Ostrava, 1997. 64 s. ISBN 80-902357-8-6.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-12-06]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

SLATTERY, Mary a Jane WILLIS. *English for Primary teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2006. 134 p. ISBN 0-19-442266-6.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2006 [cit. 2012-12-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

THORNBURY, Scott. *How to teach vocabulary*. Harlow: Pearson, 2002. ISBN 0-582-42966-8.

WATTS, Eleanor. *Storytelling*. 1. Vydání. Oxford: Oxford University Press, 2006. 88 s. ISBN 0-19-441976-2.

WRIGHT, Andrew. *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press, 1995. 222 s. ISBN 0-19-437202-2.

WRIGHT, Andrew a Safia HALEEM. *Visuals for the Language Classroom*. New York: Longman, 1991. ISBN 0-582-04781-1.

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Příprava na vyučovací hodinu

a) Teaching point

lexis: presentation of the new vocabulary storage

listening: comprehension

b) Specific target vocabulary:

Fisherman, boat, cliff, hut, cotage, deteched house, lighthouse, castle

c) Main lesson objectives: By the end of my lesson students will know the meaning of the new words and they will be able to distinguish the graphic and pronounced form of the new vocabulary.

d) Evidence: Ss will complete the worksheet.

e) Context: Story Fisherman and his wife.

Timing	Activities	Materials/Notes
0:00 – 0:05	Introduce (T) Warmer - miming game - hobbies (Ss)	
Listening		
0:05 – 0:07	Set the task (T)	
0:07 – 0:17	1. Storytime (T)	Picture
00:17 – 00:18	Check the task (Ss)	
00:18 – 00:30	2. Story time (T+Ss)	Picture, word card
00:30 – 00:35	Worksheets (Ss)	
00:35 – 00:40	Questionnaire (Ss)	
00:40 – 00:45	Game – mistakes on the blackboard (Ss)	

The Fisherman and his wife

There was once on a time a Fisherman who lived with his wife in a miserable hovel close by the sea, and every day he went out fishing. And once as he was sitting with his rod, looking at the clear water, his line suddenly went down, far down below, and when he drew it up again he brought out a large Flounder. Then the Flounder said to him, "Hark, you Fisherman, I pray you, let me live, I am no Flounder really, but an enchanted prince. What good will it do you to kill me? I should not be good to eat, put me in the water again, and let me go." "Come," said the Fisherman, "there is no need for so many words about it —a fish that can talk I should certainly let go, anyhow," with that he put him back again into the clear water, and the Flounder went to the bottom, leaving a long streak of blood behind him. Then the Fisherman got up and went home to his wife in the hovel.

"Husband," said the woman, "have you caught nothing to-day?" "No," said the man, "I did catch a Flounder, who said he was an enchanted prince, so I let him go again." "Did you not wish for anything first?" said the woman. "No," said the man; "what should I wish for?" "Ah," said the woman, "it is surely hard to have to live always in this dirty hovel; you might have wished for a small cottage for us. Go back and call him. Tell him we want to have a small cottage, he will certainly give us that." "Ah," said the man, "why should I go there again?" "Why," said the woman, "you did catch him, and you let him go again; he is sure to do it. Go at once." The man still did not quite like to go, but did not like to oppose his wife, and went to the sea.

When he got there the sea was all green and yellow, and no longer so smooth; so he stood still and said,

"Flounder, flounder in the sea, Come, I pray thee, here to me;

For my wife, good Ilsabil, Wills not as I'd have her will."

The Fisherman and His Wife

Once upon a time there was a Fisherman who lived with his wife in a hut on a cliff close to the sea, and every day he went fishing. Once, as he was sitting in his boat fishing, he suddenly brought out a fish, a goldfish. Then the goldfish said to him, "Please Fisherman, let me go. Put me in the water again. OK, this goldfish can talk. I will let it go," said the Fisherman. And he did. Then the Fisherman went home to his wife. "Wife, listen to me," said the fisherman. "I caught a goldfish, who talked to me. Wow," said his wife. "I did let it go back to sea. Are you stupid? Go back and make a wish. I don't like this hut. I want something bigger, I want a cottage," said the fisherman's wife.

So the fisherman came to the sea and called: "My dear goldfish, hear my small wish. The goldfish says: What do you want? My wife doesn't like our hut. My wife wants a cottage. OK, You let me go. You and your wife will have a cottage. And there was a cottage on the cliff."

But his wife wasn't happy for long. "I don't like this cottage. It's too small for us. I want something bigger, I want a detached house." So the fisherman came to sea and called: "My dear goldfish, hear my small wish. The goldfish says: What do you want again? My wife doesn't like our cottage. My wife wants a detached house. OK, You saved my life. And there was a cottage on the cliff."

But his wife wasn't happy with the detached house for long. "I don't like this house. It's too small for us. I want something bigger and special, I want a lighthouse." So the fisherman came to sea and called: "My dear goldfish, hear my small wish. The goldfish says: What do you want again? My wife doesn't like our detached house. My wife wants a lighthouse. OK, You saved my life. You and your wife will have a lighthouse. And there was a lighthouse on their cliff."

But his wife wasn't happy with the lighthouse for long. "I don't like this lighthouse. It's too small for us. I want something bigger and special, I want a castle, because I want to be a queen." So the fisherman came to sea and called: "My dear goldfish, hear my small wish. The goldfish says: What do you want again? My wife doesn't like our lighthouse. My wife wants a castle. She wants to be a queen."

Ok, You saved my life. You and your wife will have your castle. But listen. This is your last wish. There was a castle on their cliff.

But the castle was so heavy, that the cliff started to fall apart. Castle fell into the sea. The fisherman with his wife built a new hut.

Příloha č. 4 – Pracovní list




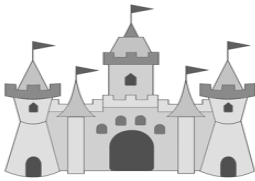
1
2
3







1
2
3

Circle the right word

chair		hut
hat		castle

lighthouse		candle
castle		cottage

Match the picture with the words.

		deteched house
		cliff
		hut
		cottage



Zakroužkuj nejvhodnější odpověď:

Probíhala někdy dříve u tebe ve třídě hodina založená na vyprávění příběhu?

Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

Chtěl bys znovu hodinu AJ, ve které by se vyprávěl příběh?

Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

Vyhovovalo ti vyprávění paní učitelky (rychlost řeči, změny hlasu, pohyb těla)?

Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

Máš nějaké návrhy na zlepšení hodiny? Napiš je sem:

.....

.....

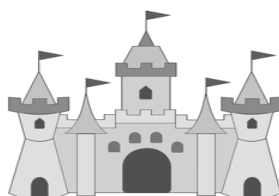
.....

.....

.....

.....

Příloha č. 6 – Obrázky a slovní karty užité během vyprávění a testování



GOLDFISH

COTTAGE

LIGHTHOUSE

CLIFF

CASTLE

FISHERMAN

HUT

DETECHED
HOUSE

Příloha č. 7 – Odpovědi žáků otázku č. 4 v dotazníku

Já si myslím že ne byla to pěkná hodina.

Bylo to úplně fantastické!!!!

Mil furt tuhle při nošitku

neučíte se, a děláte si co chcete

Více úkolů na papíře a těžké bylo jsou
moc lehké.

První učitelka by měla více nechat žáků

DÁVÁM LIKE


Okovat ne mělo být pro prvnáky ale nějaký jiný

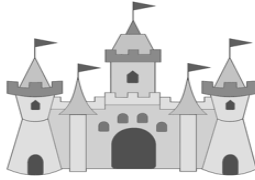
Příloha č. 8 – Pracovní list doplněn komentářem

Cvičení na rozpoznání významu a grafické podoby slova

2) Circle the right word.





Z tohoto cvičení mohl žák získat 2 body. Žáci měli za úkol zakroužkovat slovo, které odpovídá obrázku.

chair		hut
hat		castle

lighthouse		candel
castle		cottage

3) Match the pictures with the words.

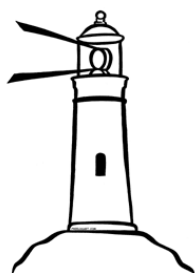
Z tohoto cvičení mohl žák získat 2 body

		deteched house
		cliff
		hut
		cottage

Cvičení na rozpoznání významu a mluvené podoby slova

1) Z tohoto cvičení mohl žák získat 2 body

Vyučující vyřkl 3 slova. Pokud žák rozpoznal v pronesených slovech to, které je na obrázku, zakroužkoval příslušné číslo.



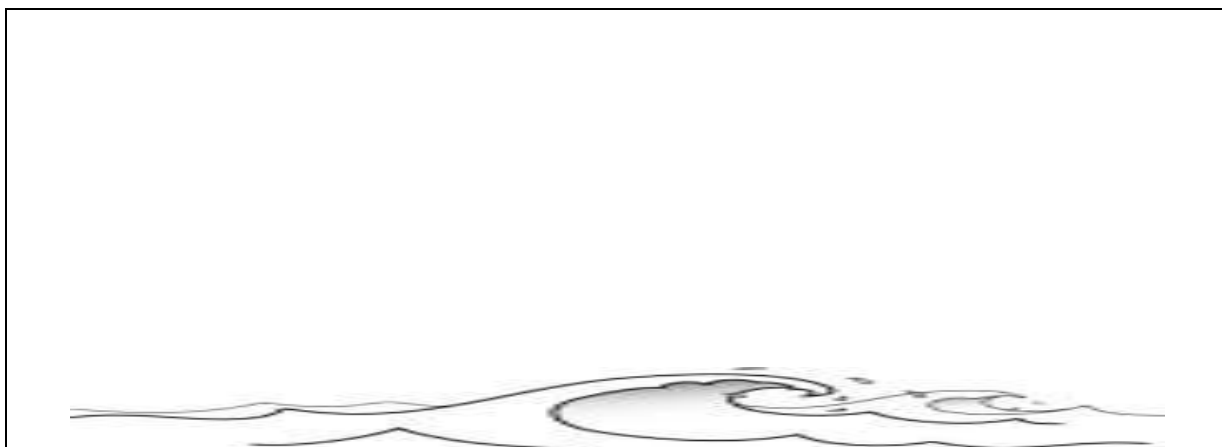
1
2
3



1
2
3

4) Slovní zadání učitele: **Draw a fisherman in his boat.**

Z tohoto cvičení mohl žák získat 2 body



SUMMARY

The diploma thesis is concerned with implementing new vocabulary through stories narrated in English lessons in primary schools. The goal of this work is to answer two research questions:

1. Is narration of stories a suitable technique for presenting new vocabulary?
2. How do children react on this kind of presentation?

The thesis is divided into two parts – theoretical and practical. The theoretical part is divided into four subchapters. It gives basic information regarding pupils of lower primary school and describes specifics of teaching English on the background of RVP (Framework Education Programme). The work also elaborates on what is meant by vocabulary and further specifies its first part – presentation. Finally, the thesis argues why it is important to use stories in English lessons.

The practical part includes closer look on chosen research methods, which were in this case an experiment and a questionnaire. Results are illustrated in graphs and have their own commentaries.

The results of the research show that stories are an important part of English lessons in primary schools and can be used as an alternative way of presenting new vocabulary. Pupils enjoy this method and score high in tests following it.